



Fátima Marina Dias Rocha

**ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM
PROGRAMA DE INTERVENÇÃO SOBRE TOLERÂNCIA À FRUSTRAÇÃO
FACE A RELAÇÕES INTERPESSOAIS EM GRUPO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
MESTRADO EM TEMAS DE PSICOLOGIA
Área de especialização:
Psicologia da Saúde
2010

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade do Porto

Fátima Marina Dias Rocha

**Elaboração, implementação e avaliação de um
programa de intervenção sobre tolerância à
frustração face a relações interpessoais em grupo**

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia, sob orientação da Professora Doutora
Sandra Torres.

2010

Resumo

Apresentando a frustração um carácter universal, e revelando a revisão bibliográfica a inexistência de qualquer investigação realizada especificamente no âmbito da tolerância à frustração em contexto interpessoal com uma metodologia de intervenção em grupo, considerou-se pertinente realizar um estudo baseado nesta problemática. Neste trabalho pretendeu-se desenvolver, implementar e avaliar um programa de intervenção psicológica em grupo para promover a tolerância à frustração no contexto das relações interpessoais. Especificamente o programa visou promover um maior conhecimento sobre o conceito, estimular a aprendizagem de formas mais adaptativas de lidar com a frustração e facilitar o desenvolvimento de competências sociais. Para tal foram seleccionados, como participantes, estudantes na faixa etária entre os 16 e 23 anos, de ambos os sexos, que foram distribuídos por quatro grupos: dois experimentais e dois de controlo. O grupo experimental 1, constituído por 15 elementos, com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos ($M = 17,87$; $DP = 1,25$) ; o grupo experimental 2, de 17 elementos, com idades entre 18 e 23 anos ($M = 19,29$; $DP = 1,61$); o grupo de controlo 1, constituído por 10 elementos, com idades entre 16 e 18 anos ($M = 17,20$; $DP = 1,03$); e o grupo de controlo 2 , de 17 elementos, com idades entre os 19 e 22 anos ($M = 19,71$; $DP = 1,31$). Apenas os grupos experimentais foram sujeitos ao programa de intervenção psicológica em grupo, que teve a duração de 12 sessões. Para se avaliar a eficácia da intervenção administrou-se o Teste de Frustração de S. Rosenzweig (Detry & Fonseca- Castro, 1990) em todos os quatro grupos, nos momentos correspondentes ao início e fim do programa tendo como referência a intervenção nos grupos experimentais. e o Questionário de Percepção de Coesão (Bollen & Hoyle, 1990, adaptação em curso por Guerra e Torres), aplicado apenas ao grupo experimental. Os grupos experimentais preencheram ainda um registo qualitativo das suas expectativas em relação à intervenção. Os resultados demonstraram que os participantes dos grupos experimentais elevaram a sua tolerância à frustração quando comparados os resultados do pré e pós-teste, o que não se verificou no grupo de controlo. O mesmo se verificou relativamente à percepção coesão no grupo experimental 2. Perante os dados obtidos discute-se a possibilidade da coesão poder favorecer o aumento da tolerância à frustração quando equacionada a intervenção em grupo. No geral, os resultados sustentam a eficácia da intervenção delineada e, como tal, fornecem algumas pistas para futuros planos de intervenção neste domínio.

II

Abstract

Introducing the frustration as a universal nature, and revealing the literature review that there was no research done specifically within the tolerance to frustration in interpersonal context with a methodology for intervention group, it was considered pertinent to conduct a study based on this issue. In this study we sought to develop, implement and evaluate a psychological intervention program in a group to promote tolerance to frustration in the context of interpersonal relationships. Specifically, the program aimed to promote a better understanding of the concept, stimulate learning more adaptive ways of dealing with frustration and facilitate the development of social skills. For that were selected as participants, students aged between 16 and 23 years of both genders who were divided into four groups: two experimental and two control. The experimental group 1, consisting of 15 members, aged between 17 and 20 years ($M = 17.87$, $SD = 1.25$), the second experimental group of 17 elements, with ages between 18 and 23 years ($M = 19.29$, $SD = 1.61$); the control group 1 consisting of 10 members, aged between 16 and 18 years ($M = 17.20$, $SD = 1.03$) and the control group 2 of 17 elements, between the ages of 19 and 22 years ($M = 19.71$, $SD = 1.31$). Only the experimental groups were subjected to psychological intervention group, which lasted for 12 sessions. To evaluate the effectiveness of the intervention administered to the Frustration Test S. Rosenzweig (Detry-Castro & Fonseca, 1990) in all four groups, at times corresponding to the beginning and end of the program with reference to intervention in the experimental groups, and the Perception Questionnaire and cohesion (Bollen & Hoyle, 1990, the ongoing adaptation of War and Torres), applied only to the experimental group. The experimental groups also completed a record of their qualitative expectations about the intervention. The results show that the experimental group participants increased their frustration tolerance when comparing pre-and post-test, which was not observed in the control group. The same is true for the perception of cohesion in the experimental group 2. Given these data we discuss the possibility of cohesion may promote increased tolerance to frustration when equated the group intervention. Overall, the results support the effectiveness of intervention outlined and, as such, provide some clues for future action plans in this area

III

Résumé

En tenant compte du caractère universel de la frustration et la revue de la littérature a révélé qu'il n'y avait aucune recherche effectuée précisément dans la tolérance à la frustration dans le contexte de relations interpersonnelles, et une méthodologie pour le groupe d'intervention, il a été jugé pertinent de procéder à une étude basée sur cette question. Dans cette étude, nous avons cherché à élaborer, appliquer et évaluer un programme d'intervention psychologique dans un groupe pour promouvoir la tolérance à la frustration dans le contexte des relations interpersonnelles. Plus précisément, le programme vise à promouvoir une meilleure compréhension du concept, de stimuler l'apprentissage des moyens plus adaptative de faire face à la frustration et de faciliter le développement de compétences sociales. Pour qui ont été sélectionnés en tant que participants, étudiants âgés de 16 et 23 ans des deux sexes qui ont été divisés en quatre groupes: deux expériences et deux de contrôle. Le groupe expérimental 1, composé de 15 membres, âgés entre 17 et 20 ans ($M = 17,87$, $ET = 1,25$), le deuxième groupe expérimental de 17 éléments, dont l'âge est entre 18 et 23 ans ($M = 19,29$, $ET = 1,61$); le groupe de contrôle 1, composé de 10 membres, âgés entre 16 et 18 ans ($M = 17,20$, $ET = 1,03$) et le groupe de contrôle 2 de 17 éléments, entre les âges de 19 et 22 ans ($M = 19,71$, $ET = 1,31$). Seuls les groupes expérimentaux ont été soumis au groupe d'intervention psychologique, qui a duré 12 séances. Pour évaluer l'efficacité de l'intervention administré à la frustration S. Test Rosenzweig (Detry-Castro et Fonseca, 1990) dans les quatre groupes, à des moments qui correspondent au début et à la fin du programme en se référant à l'intervention dans les groupes expérimentaux. Perception Questionnaire et de la cohésion (Bollen & Hoyle, 1990, l'adaptation permanente de la guerre et Torres), s'applique uniquement au groupe expérimental. Les groupes expérimentaux réalisé un relevé de leurs attentes qualitatives sur l'intervention. Les résultats montrent que les participants du groupe expérimental ont augmenté leur tolérance à la frustration lorsque l'on compare pré-et post-test, qui n'a pas été observée dans le groupe témoin. Le même est vrai pour la perception de la cohésion dans le groupe expérimental 2. Compte tenu de ces données que nous avons la possibilité de discuter de la cohésion peut promouvoir une meilleure tolérance à la frustration quand assimilé l'intervention de groupe. Dans l'ensemble, les résultats confirment l'efficacité des interventions décrites et, en tant que tels, donner quelques pistes pour les futurs plans d'action dans ce domaine.

IV

Agradecimentos

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à Professora Doutora Sandra Torres, por ter aceito ser minha orientadora e por todo o apoio e disponibilidade que demonstrou ao longo de todo o processo de orientação. Acredito que sem a sua sabedoria e suporte, esta investigação não teria chegado a bom porto, graças a si, tive sempre esperança que as dificuldades seriam ultrapassadas.

Ao Professor Doutor Jorge Castro por me ter estendido a sua mão amiga, e com toda a sua simpatia e bom coração me ter dado a oportunidade de realizar esta investigação no seu estabelecimento de ensino (Escola Profissional de Aveiro). Obrigada pelo seu apoio e disponibilidade, e espero um dia ter o privilégio de me tornar uma boa profissional como o Professor.

À Dra. Cristina Veríssimo, por todo o apoio e disponibilidade que demonstrou para comigo durante a intervenção com os participantes da Escola Profissional de Aveiro, graças aos seus conselhos foi possível o estabelecimento de uma relação positiva com os participantes.

À Professora Ondina e ao Professor Nuno da Escola Profissional de Aveiro por toda a sua simpatia, disponibilidade e apoio durante a aplicação do programa de intervenção, sem o qual considero que seria praticamente impossível captar a atenção dos participantes para o programa em questão. Graças à vossa experiência com os participantes, tive a oportunidade de “crescer” como profissional e ser bem sucedida no estabelecimento de uma relação interpessoal positiva com os participantes. A vossa presença tornou as sessões de intervenção extremamente agradáveis, e acredito que representam um modelo que todos os professores devem seguir, porque todos os alunos deveriam ter o privilégio de vos ter como professores.

Por último, gostaria de agradecer aos sujeitos desta investigação, pela sua participação, e por me terem feito companhia ao longo desta intervenção.

V

Índice

Introdução

Capítulo I – Enquadramento Teórico	1
1.1 Relações interpessoais	1
1.1.1 Caracterização geral	1
1.1.2 Comunicação e relações interpessoais	4
1.1.3 Tipos de relações interpessoais	5
1.1.4 Conflitos interpessoais	7
1.2 Frustração	9
1.2.1 Caracterização geral	9
1.2.2 Tolerância à frustração	10
1.2.3 Frustração e agressão	14
1.3 Intervenção em Grupo	17
1.4 Coesão	20
1.5 Pertinência do estudo	23
Capítulo II – Estudo Empírico	24
2.1 Variáveis e objectivos do estudo	24
2.2 Método	25
2.2.1 Participantes	25
2.2.2 Material	26
2.2.2.1 Teste de Frustração de S. Rosenzweig	26
2.2.2.2 Questionário de Percepção de Coesão	27
2.2.2.3 Registo qualitativo das expectativas	28
2.2.3 Procedimento	28
2.2.3.1 Análise de dados	29
Capítulo III – Descrição do Programa de intervenção em Grupo	30
3.1 Objectivos gerais do programa	30

3.2 Caracterização do grupo	30
3.2.1. Tipo de grupo	30
3.2.2. População-alvo	30
3.2.3. Processo	30
3.2.4. Homogeneidade	31
3.3. Descrição do programa	31
Capítulo IV – Resultados da Investigação	37
4.1 Tolerância à Frustração	37
4.2 Percepção da coesão	38
4.3 Expectativas dos participantes em relação ao Programa de Intervenção	39
4.3.1 Expectativas iniciais dos participantes	39
4.3.2 Expectativas finais dos participantes	40
Capítulo V – Discussão	41
5.1 Tolerância à frustração	41
5.1.1 Predominância do Obstáculo	41
5.1.2 Persistência da Necessidade	42
5.2 Percepção da Coesão	43
5.3 Expectativas dos participantes face ao programa de intervenção	44
Capítulo VI – Conclusão	45
Referências Bibliográficas	47
Anexos	

Índice de anexos

Anexo A - Teste de Frustração de S. Rosenzweig (Detry & Fonseca- Castro, 1990)

Anexo B - Questionário de Percepção de Coesão (Bollen & Hoyle, 1990, adaptação em curso por Guerra e Torres)

Anexo C - Registo qualitativo das expectativas dos participantes

Anexo D - Técnicas utilizadas no programa de intervenção:

- Grupo 7

- Exercício de auto-análise

- Guião de relaxamento

- Situações-problema

- Exercício de auto-reforço

- Diário pessoal

- Exercícios de empatia

- Dinâmica de cooperação

- Passeio da confiança

- Cair para trás e agarrar

- Jogo de grupos de cores

- Situações de Role-Play

Introdução

O estabelecimento de relações interpessoais constitui uma necessidade primordial para todos os indivíduos, enquanto seres sociais (Moser, 1994). As interações sociais são necessárias para a formação, manutenção e finalização das relações humanas (Cappella, 1988) e, como tal assumem um carácter universal. O comportamento interpessoal é motivado e pode ser considerado como um reflexo de comportamentos interpessoais. Os motivos interpessoais podem ser atendidos ou frustrados dependendo das respostas interpessoais recebidas (Horowitz, 2004; Horowitz et al., 2006 cit. in Shechtman & Horowitz 2006). É possível distinguir quatro factores associados à tolerância à frustração: 1) intolerância emocional, que reflecte que, pensamentos e sentimentos associados a emoções desagradáveis são intoleráveis; 2) intolerância ao desconforto, relacionada com o desconforto geral e dificuldade; 3) direitos, que representa a crença de que as outras pessoas devem permitir e não frustrar a realização dos desejos dos sujeitos e; 4) sucessos alcançados, relacionado com o alcance de crenças perfeccionistas, que se traduz numa intolerância à frustração por não conseguir atingir os objectivos desejados (Harrington, 2006).

A revisão bibliográfica revelou que foram desenvolvidos vários estudos sobre frustração e sobre relações interpessoais, todavia, a investigação realizada, especificamente, no âmbito da tolerância à frustração em contexto interpessoal é escassa. Adicionalmente, e apesar da intervenção psicológica em grupo apresentar uma crescente popularidade ao longo das últimas décadas, a pesquisa de artigos, efectuados em fontes como MEDLINE, PsycINFO e PsycARTicles, não encontrou nenhum estudo direccionado para o desenvolvimento da tolerância à frustração no domínio das relações interpessoais. Este facto torna esta investigação pertinente.

Desta forma, o estudo apresentado nesta dissertação teve como principal objectivo desenvolver, implementar e avaliar a eficácia de um programa de intervenção psicológica em grupo, direccionado para o desenvolvimento da tolerância à frustração no âmbito das relações interpessoais.

Quanto à estrutura dos conteúdos a presente investigação encontra-se dividida em 6a a capítulos. No primeiro tem lugar o enquadramento teórico, que engloba a das

variáveis em estudo. No segundo, o estudo empírico, onde se descreve a metodologia utilizada, seguido do terceiro que representa a descrição do programa de intervenção. No quarto, os resultados e no quinto a sua discussão e finalmente a conclusão.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. Relações Interpessoais

1.1.1 Caracterização geral

Os seres humanos despendem grande parte do seu tempo em relações interpessoais, são seres sociais, e como tal, a área das relações interpessoais é extremamente importante para todos os indivíduos. Por este mesmo motivo ocupa uma posição inicial neste enquadramento teórico.

O processo de socialização é inerente ao ser humano. É através da socialização que se constroem as relações, as normas sociais e as habilidades sociais (Hartup, 1986).

O estabelecimento de relações interpessoais é extremamente importante para os indivíduos, uma vez que são seres sociais, sendo esta uma necessidade primordial (Moser, 1994). Para a maioria dos sujeitos as relações pessoais representam a parte mais importante das suas vidas, sendo a importância dessas relações directamente proporcional à qualidade das interacções estabelecidas nessa relação (Hinde, 1997).

Kenny (1994) enfatiza também a importância das relações lembrando que estas presenteiam os indivíduos com os momentos mais marcantes da sua existência, podendo esses momentos apresentar um carácter positivo ou negativo.

As relações pessoais são relações estabelecidas entre dois indivíduos e variam de contexto para contexto. Este tipo de relações pressupõe uma continuidade de interacções que são afectadas por interacções passadas e afectam futuras interacções dando lugar a relações que podem ser fortuitas ou íntimas (Moser, 1994). Sem interacções pessoais não existiam relações humanas, e tal permite concluir que as interacções são necessárias para a formação, manutenção e finalização dessas mesmas relações. Podendo também reflectir o tipo de relacionamento existente entre os seus membros (Cappella, 1988).

O modelo de motivação de interacção pessoal (Horowitz, 2004; Horowitz et al., 2006 cit in Shechtman & Horowitz 2006) defende que o comportamento interpessoal é motivado e a forma como nos comportamos pode ser encarada como um reflexo de comportamentos interpessoais. Estes comportamentos fazem parte de um sistema dinâmico no qual os motivos podem ser atendidos ou frustrados dependendo das respostas interpessoais recebidas. Os motivos interpessoais (motivos activados em situações interpessoais) podem ou não ser activados dependendo dos sujeitos em questão, ou seja esta activação não ocorre da mesma forma para todos os sujeitos.

Como foi referido, essas interacções são dinâmicas e esta dinâmica implica alterações em ambos os membros da interacção (Hartup, 1986). Portanto a forma como nos comportamos influencia o comportamento dos sujeitos com quem estabelecemos relações interpessoais e vice-versa.

A felicidade é um constructo de carácter positivo que os sujeitos reconhecem estar associado às interacções pessoais, mas nem sempre reconhecem que momentos e acontecimentos de carácter negativo, tais como perturbações depressivas, alcoolismo e violência familiar, também se encontram intimamente associados a estas interacções. As interacções pessoais positivas funcionam como um factor protector em relação ao stress, perturbações psicológicas e momentos de infelicidade, e favorecem ainda a estabilidade emocional e um entendimento da posição social de cada indivíduo numa relação (Duck, 1991; Moser, 1994).

McAdams (1988) acrescenta que as relações pessoais permitem experiências profundas de segurança e permitem a satisfação de necessidades pessoais, o que é essencial para o funcionamento saudável da personalidade.

Abordando o contexto escolar, considera-se que uma relação interpessoal positiva, nomeadamente entre professores e alunos facilita a aprendizagem, e motivação académica uma vez que permite aos professores um maior conhecimento e entendimento das necessidades dos seus alunos podendo, desta forma, responder de forma mais eficaz a essas mesmas necessidades (Carr, 2005; Anderman & Kaplan, 2008). Em contrapartida, o carácter negativo destas relações está associado a problemas comportamentais.

Alguns comportamentos que são implementados por ambos os sexos como reflexo de dificuldades relacionais são a escolha de parceiros anti-sociais e a prática de comportamentos sexuais de risco. Analisando a diferença entre sexos verifica-se que as raparigas, quando se comportam de forma agressiva, têm tendência a dirigir essa agressividade para a própria família, enquanto que nos rapazes, o comportamento agressivo é direccionado para estranhos. É também de salientar, que no caso das raparigas esses problemas comportamentais, nomeadamente perturbações do humor e a agressividade, encontram-se essencialmente associados a conflitos emocionais e a relações interpessoais deficitárias, o que se verifica em menor escala nos indivíduos do sexo masculino (Ehrensaft, 2005).

O desenvolvimento de algumas habilidades relacionais é essencial para o estabelecimento de uma boa relação interpessoal, nomeadamente: a empatia; a amizade; e a interiorização de normas sociais (Hartup, 1986; Mccann & Baker, 2001). Duck (1991) sublinha que as relações não são inatas. Elas crescem e desenvolvem-se e para isso é necessário pôr em prática as habilidades sociais dos sujeitos nos contextos de interacção. Relacionar-se é uma habilidade social podendo assim a relação ser trabalhada, alterada e melhorada.

É importante ter em conta que, para além de ser um ser social, o homem é também um ser individual. E enquanto ser individual evolui ao nível das suas estruturas e capacidades físicas e mentais; é o resultado de uma série de transformações. O ser humano é, assim, dotado de um potencial que lhe permite reagir às condições sociais e desenvolver relações interpessoais (Fachada, 1998).

As relações representam também a ponte para a independência e autonomia uma vez que disponibilizam os recursos necessários à sua futura existência. Sendo assim, as relações que as crianças estabelecem, nomeadamente as interacções entre os membros familiares (as primeiras a ser estabelecidas), funcionam como fontes de inspiração ou pontos de partida para futuros relacionamentos (Hartup, 1986).

As relações interpessoais são também responsáveis por uma partilha de emoções, que permitem traduzir necessidades ao próprio sujeito e aos membros com que interage. Isto faz com que o sujeito mobilize recursos para satisfazer essas

necessidades e com que os outros também as possam satisfazer. As emoções comunicadas reflectem também o interesse pelas necessidades dos demais (Clark, Fitness & Brissette, 2001).

1.1.2 Comunicação e relações interpessoais

O estabelecimento de relações interpessoais positivas é vital para os sujeitos, mas para que tal aconteça é necessária a compreensão do próprio sujeito e daqueles com quem se relaciona (Fachada, 1998). Através das interacções os sujeitos procuram extrair significados pessoais e criar um entendimento mútuo com os seus membros de interacção (Hinde, 1997). A forma como as pessoas se relacionam, a eficácia do seu relacionamento interpessoal, está então dependente da comunicação produzida (Fachada, 1998).

Comunicar provém do latim *comunicare* e significa estabelecer uma relação. Comunicar traduz uma partilha de sentimentos, pensamentos e experiências; é um processo interactivo e pluridireccional (Fachada, 1998). Cada membro envolvido neste processo funciona, simultaneamente, como emissor e como receptor (Hinde, 1997).

A compreensão mútua entre os sujeitos de uma interacção é essencial para que essa interacção assuma um carácter positivo. Contudo essa compreensão é muitas vezes assumida como correcta mas não reflecte a realidade. Os sujeitos da interacção são bombardeados constantemente com informação que deve ser filtrada pelo contexto em que ocorre e observada pela lente dos valores de cada sujeito (Duck, 1994). Hinde (1997) sublinha esta ideia referindo que os indivíduos nem sempre se conhecem ou se compreendem bem; muitas vezes encontram-se apenas iludidos com esse conhecimento e crenças incorrectas que podem interferir com a compreensão das interacções que estabelecem.

A forma como as pessoas se relacionam, a eficácia do seu relacionamento interpessoal, está dependente da comunicação produzida (Fachada, 1998). Na verdade

60% dos problemas interactivos são consequência de uma má comunicação (Drucker, cit. in Fachada, 1998). A comunicação envolve a partilha de símbolos, mas só funciona se os símbolos a que recorre forem do conhecimento de ambos os membros da interacção. A partilha de símbolos permite a partilha de mundos e desta forma aproxima mentes e consequentemente os sujeitos (Duck, 1994). A comunicação permite assim criar e desenvolver, mas também destruir relações pessoais (Baxter, 1988).

Existem dois tipos de comunicação, verbal e não verbal, ocupando a comunicação não verbal um papel igualmente importante na qualidade das interacções.

Este tipo de comunicação é bastante relevante para o estudo das dinâmicas relacionais, na medida em que pode traduzir expressões do estado afectivo dos sujeitos que são determinantes para a qualidade das interacções (Hinde, 1997).

A forma como os sujeitos comunicam é resultante de um processo de aprendizagem. Recorrendo à sua individualidade e desenvolvimento cada sujeito integra a comunicação nas suas características pessoais, necessidades e desejos. Esta forma de comunicação é também influenciada pela experiência passada: atitudes, valores e princípios. Neste processo de comunicação é essencial a observação dos membros com quem a interacção é efectuada. A retroacção (*feedback*) tem o poder de orientar comunicações futuras, não só relativamente ao conteúdo da mensagem mas também em relação ao modo como essa mensagem é expressa (Fachada, 1998).

Uma boa comunicação está associada a uma boa relação, contudo nem sempre é fácil definir o que é uma boa comunicação, uma vez que esta envolve a complexidade dos actores da interacção e tem o poder de evoluir e de se adaptar perante diferentes contextos sociais (Montgomery, 1988).

1.1.3 Tipos de relações interpessoais

Acabámos de esclarecer que a comunicação afecta as relações interpessoais que se estabelecem. Podemos então referir que dependendo da forma como comunicamos

podemos estabelecer diferentes tipos de relações interpessoais, que podem apresentar um carácter positivo ou negativo.

Analizamos em seguida, alguns aspectos que os podem condicionar.

Em primeiro lugar podemos referir que o tipo de relações que se estabelecem entre as pessoas, é determinado pelo contexto em que estas se inserem e pelas suas experiências quotidianas (e.g. contexto familiar, escolar, laboral). Cada contexto apresenta conteúdos e actividades características, e reflecte também diferentes papéis desempenhados pelas pessoas, que abarcam diferentes objectivos. (Fachada, 1998; Moser, 1994).

O desenvolvimento interpessoal, é outro aspecto a ter em conta nas relações interpessoais; ele representa uma das dimensões do desenvolvimento pessoal, e implica determinados processos psicológicos que são inerentes à relação que o sujeito estabelece com os outros. É o desenvolvimento interpessoal que permite a tomada de perspectiva social, representando esta a capacidade básica que determina a forma como as pessoas pensam e entendem a relação interpessoal (Fachada, 1998).

Abordando ainda o desenvolvimento, mas desta vez o desenvolvimento geral, Moreira (2005) sublinha que vários autores consideram a baixa auto-estima um importante factor de risco para este mesmo desenvolvimento. Sendo assim é crucial a aquisição de estratégias que visem o aumento da auto-estima. Estas estratégias permitem privilegiar a melhoria das relações sociais, o nível de competência dos indivíduos e o valor atribuído ao sucesso, uma vez que a auto-estima se desenvolve a partir da aprendizagem da nossa imagem projectada pelos outros (figuras significativas) e da auto-observação e auto-avaliação do desempenho individual nas actividades que são consideradas importantes.

Seguindo esta linha de raciocínio, e continuando a apresentação de aspectos relevantes que condicionam o tipo de relação interpessoal estabelecida, damos agora lugar às atitudes. Segundo Mead (1934 cit in Fachada, 1998) as atitudes que os outros nos apresentam, nomeadamente os outros significativos, são determinantes na construção do nosso *self*. Se estas atitudes forem negativas, vão ser encaradas como

desvalorizantes, podendo conduzir à construção de uma auto-imagem que interioriza esse tipo de atitudes negativas, construindo um *self* desvalorizado, o que não se verifica na presença de atitude positivas. Contudo, é importante salientar que no processo de interacção, mais do que a polaridade das atitudes manifestadas, o que deve ser enfatizado é a forma como o sujeito compreende essas atitudes, como são apreendidas. (Fachada, 1998).

Um outro aspecto importante para as relações interpessoais é o próprio comportamento, que representa tudo o que o indivíduo diz e faz. Sendo assim, faz sentido referir que a forma como nos comportamos afecta a forma como os outros se comportam, podendo essa influência ser positiva ou negativa. É portanto necessário que as pessoas tenham a capacidade de se ajustar, em termos comportamentais, àqueles com quem se relacionam (Fachada, 1998).

Neste seguimento considera-se a existência de diferentes estilos comportamentais que podem ser adoptados e que poderão influenciar o tipo de relação interpessoal estabelecida. São eles: a) o estilo passivo, que se caracteriza por evitar conflitos, por dificuldade em recorrer à palavra “não” e que apresenta uma preocupação em agradar o outro; b) o estilo agressivo, que se caracteriza pelo dominar dos outros recorrendo à autoridade, frieza, menosprezo e intolerância; c) o estilo manipulador, que recorre a informação desfigurada, manipulando-a, negando factos e inventando histórias e finalmente; d) o estilo assertivo, que espelha uma clara exposição dos seus sentimentos, sinceridade e respeito para consigo e com os outros, ocupando por estas razões um lugar privilegiado enquanto estilo comportamental a adoptar (Fachada, 1998).

Contudo, convém referir que esta nomenclatura pode parecer um pouco rígida na medida em que nem todas as pessoas se podem inserir num destes estilos comportamentais.

É importante referir também que tal como Levinger (1994) defende, existem vários níveis que influenciam uma relação pessoal: a) o nível individual, ou seja o próprio indivíduo, o actor da interacção; b) o membro com quem vai interagir; c) o contexto social em que a interacção ocorre e; d) o nível societal ou sociocultural que é

mais abrangente. A interacção vai resultar de uma combinação entre estes mesmos níveis podendo por isso assumir diversas formas.

Por sua vez Hinde (1997) e Kenny (1994) fazem referência à existência de três domínios que também influenciam as relações pessoais: a) o domínio cognitivo, que se refere às nossas cognições face à relação; b) o domínio afectivo, que traduz os sentimentos associados à relação e c) o domínio comportamental, que traduz finalmente o comportamento ou acção do sujeito perante a relação.

1.1.4 Conflitos interpessoais

Em todos os tipos de relações interpessoais existem regras sociais que guiam as actividades interpessoais. Desta forma é correcto dizer que também regulam o conflito interpessoal (Ginsburg, 1988).

Mas será que o conflito apresenta sempre uma conotação negativa, será que deve ser encarado como um mal a evitar? Na verdade, o conflito começou por ser encarado como algo a evitar, o seu carácter negativo era de facto enfatizado. A inexistência de conflitos em grupos era significado de competência. Assim, em vez de se optar por negociar o conflito, optava-se por evitá-lo de forma sistemática, uma vez que não eram tolerados. Eram eliminados sendo esta eliminação efectuada com base na autoridade e no poder. Esta visão tradicionalista do conflito assume que os conflitos resultam de comportamentos de alguns indivíduos indesejáveis e que o conflito está associado à agressividade, à cólera, à violência e a sentimentos e comportamentos negativos que prejudicam os grupos. Na verdade muitos conflitos podem apresentar um carácter negativo e prejudicial, contudo, esta visão tradicionalista dos conflitos é superficial e limitada (Fachada, 1998).

Actualmente, o conflito é entendido de forma diferente. A sua existência é encarada com utilidade, abarcando vitalidade para os grupos e relações interpessoais. O conflito é uma face da relação interpessoal, independentemente do grau de compatibilidade entre as pessoas. Existem momentos em que os sentimentos, pensamentos, comportamentos e necessidades entram conflito com outros. Os conflitos fazem parte do quotidiano dos sujeitos, mas isso não significa que sejam

necessariamente destrutivos (Fachada, 1998). O conflito pode trazer consequências positivas ou negativas para um relacionamento (Hinde, 1997).

Na verdade, o conflito é inevitável em todas as relações. É pouco provável que os objectivos de dois membros de uma interacção sejam coincidentes. Podem, no entanto, passar despercebidos pelo cruzamento de inúmeras interacções de carácter positivo. O conflito pode ter um papel importante, especialmente em relações próximas. O conflito não é necessariamente mau pois pode representar apenas um veículo de mudança, tal como acontece com frequência, por exemplo, entre os adolescentes e os seus pais, resultando daqui uma reestruturação de papéis, interacções e regras sociais. O conflito pode ser então encarado como uma força central no desenvolvimento da mudança (Hinde, 1997).

Para uma melhor compreensão dos mesmos, Fachada (1998) fez referência aos vários tipos de conflitos: intrapessoais, interpessoais e organizacionais. Vamos em seguida explorar um pouco mais os conflitos interpessoais, na medida em que estes constituem um tema central no presente trabalho. Assim, referimos que os conflitos interpessoais podem surgir devido: a) diferenças individuais, traduzidas por diferentes idades, sexos, atitudes, crenças, valores e experiências, b) limitações dos recursos (nenhum grupo dispõe de todos os recursos de que necessita); e c) diferenciação de papéis (os papéis podem não estar bem definidos ou não serem aceites pelos outros o que pode gerar também conflitos).

De qualquer forma, apesar dos conflitos não serem necessariamente destrutivos, podem também ser prejudiciais aos indivíduos sendo, portanto, pertinente encontrar formas de os resolver.

De acordo com Blake e Mouton (1964 cit in Fachada, 1998) existem três estratégias para lidar com o conflito: 1) pode ser evitado, mudando de assunto, suprimindo-o, acomodando-se ou focando-se noutra área; 2) pode ser desactivado, tentando encontrar consenso em detalhes do conflito não abordando os problemas a fundo ou; 3) enfrentar o conflito, onde podemos encontrar três categorias: ganhar-perder; em que uma das partes exerce a sua autoridade para remover o conflito; perder-perder, em que nenhum dos membros sai vencedor; e ganhar-ganhar, em que ambos os membros são vencedores

do conflito. Esta última opção permite encontrar a melhor solução possível, baseando-se na compreensão e respeito mútuo (Fachada, 1998).

Para além destas estratégias Fachada (1998) sugere algumas habilidades necessárias para que se possa resolver de forma eficaz um conflito, nomeadamente: diagnosticar a natureza do conflito, envolver-se no confronto, escutar e resolver o problema. Defende também, que a cooperação é um factor importante para a resolução de um conflito e acrescenta, que uma condição básica para estimular a cooperação entre os membros de um grupo é a confiança que deverá existir entre eles. Nos grupos onde existe elevada cooperação os seus membros sentem-se motivados pelo seu trabalho e mantêm uma frequência elevada de comportamentos que os conduzem à resolução de problemas. A cooperação existente entre os elementos de um grupo e a apresentação de atitudes semelhantes contribui para a sua coesão, existindo assim entre eles, atracção interpessoal (Fachada, 2000).

1.2 Frustração

1.2.1 Caracterização geral

Porém, a resolução do conflito nem sempre é alcançada podendo conduzir a um porto de frustração.

Vamos então procurar entender em primeiro lugar o que é a frustração.

A frustração é um fenómeno universal (Kramer, 1959). Os autores Dollard, Doob, Miller, Mowrer e Sears (1939 cit in Glória, 1981) definem a frustração como todos os acontecimentos que representam um obstáculo posto à acção de um sujeito que tenta alcançar um determinado fim. Essa acção pode ter como objectivo evitar uma situação indesejada ou reflectir uma tentativa de atingir um objecto de desejo. Já o Vocabulaire de Psychanalyse (1971 cit in Detry & Fonseca-Castro, 1990, p. 15) defende que a frustração é definida como “ condition du sujet qui se voit refuser ou se refuse la satisfaction d’une demande pulsionnelle ». Mais tarde Piéron (1973 cit in Detry & Fonseca-Castro, 1990, p. 15) define frustração como “ condition d’un organisme qui rencontre un obstacle plus ou moins insurmontable, extérieur ou intérieur, à la satisfaction d’un besoin “. No geral, constata-se que as definições de frustração

apresentadas fazem referência à frustração como condição de um impedimento à satisfação, como um obstáculo ao atendimento dos próprios desejos.

De acordo com Detry e Fonseca-Castro (1990) podemos encontrar diferentes tipos de reacções à frustração: defesa do Ego, que se divide em três grupos de reacções de defesa do Ego, nomeadamente, reacções extrapunitivas (em que a frustração está associada a aspectos externos), reacções intrapunitivas (a frustração encontra-se associada a causas internas) e reacções impunitivas, consideradas estas últimas as respostas mais socializadas, uma vez que tentam ultrapassar a situação frustrante de forma conciliadora. É importante referir ainda, que estes tipos de respostas traduzem uma hierarquia no desenvolvimento humano, sendo as reacções extrapunitivas as primeiras a surgir, correspondendo portanto a uma fase de desenvolvimento inferior, em seguida ocupariam lugar as reacções intrapunitivas e finalmente, numa fase de desenvolvimento superior, os indivíduos já se encontrariam suficientemente desenvolvidos, sendo capazes de apresentar respostas impunitivas.

1.2.2 Tolerância à frustração

Segundo Kramer (1959) um dos profundos interesses das investigações relativas à frustração é sem dúvida a dificuldade oferecida pela conquista de uma tolerância à frustração verdadeira. Este autor define a tolerância à frustração como uma aptidão de um indivíduo em suportar uma frustração sem perda da sua adaptação psicobiológica e sem o recurso a modos de resposta inadequados. Acrescenta ainda que a tolerância à frustração é um mecanismo vital, presente em diversos graus, em todos os seres vivos e que apresenta valor tanto biológico como psicológico. Implica uma aptidão em atrasar a satisfação das necessidades, e coloca em destaque o papel de um processo inibitório, capaz de desviar a tensão através de outros modos de resolução. A redução de tensão brutal, importuna e desordenada é evitada. Há aptidão à resposta não imediata, conduzindo a longo prazo a um comportamento adaptativo. Kramer (1959) acrescenta ainda, que se a frustração é universal, então, a tolerância à frustração é um mecanismo de defesa igualmente geral. Harrington (2006) acrescenta que ser tolerante à frustração consiste em aceitar a diferença entre o que se deseja e a realidade.

Tendo em conta as definições destes autores podemos dizer que a tolerância à frustração representa uma aptidão para lidar com uma situação que cause frustração, aceitando que os seus desejos nem sempre podem ser atendidos pela realidade circundante. Ser tolerante à frustração implica suportar inconvenientes e dificuldades, conseguindo ultrapassar situações de fracasso.

Agora que entendemos o que é a tolerância à frustração podemos fazer referência a factores influentes nesta mesma tolerância.

Rosenzweig (1951 cit in Kramer, 1959) sugere a existência de dois grupos de factores relacionados com a tolerância à frustração: factores somáticos, associados a variações nervosas ou endócrinas, e factores somáticos adquiridos (e.g. cansaço, doença física); e como segundo tipo de factores, apresenta os factores psicológicos genéticos, que sublinham que a ausência de qualquer frustração na primeira infância tornaria, posteriormente, o sujeito incapaz de dar resposta a uma situação de frustração de forma adequada. Contudo, é de salientar que a exposição exaustiva a situações de frustração também não é considerado benéfico para os sujeitos.

Para além destes factores Kramer (1959) faz ainda referência à maturidade defendendo que a maturidade do organismo determina a tolerância à frustração pelo seu valor adaptativo privilegiado. Não é uma questão de designar como comportamento ideal o bloqueio da reacção à frustração, mas de valorizar a escolha da reacção mais compatível com a manutenção e desenvolvimento da pessoa. Às vezes, mesmo a maturidade em reacções de defesa pode conduzir a respostas extremas da recusa de tolerância, contudo, tal apenas acontece numa perspectiva de defesa geral, quando a forma de agressão exigir tal resposta.

A tolerância à frustração é considerado um conceito importante em modelos comportamentais e cognitivos que se prendem com problemas emocionais. Especificamente em particular, representa um conceito fundamental na terapia Rational Emotive Behaviour Therapy (REBT) (Harrington, 2006).

Explorando um pouco a teoria REBT, Morris e Kanitz (1975) enfatizam que a teoria REBT caracteriza o homem como uma criatura cognitivo-emotivo-

comportamental, um ser que pode escolher criar emoções perturbadoras e também pode escolher regressar a um estado não perturbante. O homem fica perturbado devido às suas crenças irracionais.

Harrington (2005) defende que estas crenças irracionais são responsáveis pelos problemas emocionais e comportamentais. A REBT e a natureza humana reflectem a capacidade do homem para reprimir o seu crescimento pessoal introduzindo superstições e mitos no seu processo cognitivo. O homem, tem portanto tendência para negligenciar cognições de nível superior privilegiando estas superstições e mitos. Estas crenças irracionais conduzem muitas vezes a hostilidade, depressão e auto-depreciação. Se estas crenças irracionais forem ultrapassadas, se o homem for capaz de controlar as suas acções e pensamentos, será privilegiado com o crescimento pessoal. Ele deve deixar de lado ideias perfeccionistas e aceitar-se como o ser humano que é, aceitar a sua própria humanidade. O homem tem a capacidade de manter um bem-estar emocional, influenciando as suas emoções e comportamentos e atingindo a auto-aceitação através de uma filosofia de vida racional. A REBT sublinha que é possível alcançar uma actualização máxima do ser humano através do controle cognitivo das respostas emocionalmente irracionais (Morris & Kanitz, 1975).

Recorrendo à REBT os sujeitos têm a possibilidade: de perceberem como se perturbam a si próprios; de auto-ajuda na procura e na disputa das suas crenças irracionais; de desenvolverem trabalhos adequados sobre as suas cognições, emoções e comportamentos; de serem encorajados a uma auto-aceitação e; a elevarem a sua baixa tolerância à frustração (Dryden & Hill, 1993).

Esta teoria reflecte ainda que, adoptando as crenças irracionais de outras pessoas, os sujeitos constroem perturbações secundárias, constroem perturbações sobre as perturbações que adoptaram, e constroem também auto-perturbações relacionadas com a sua baixa tolerância à frustração. A baixa tolerância à frustração surge associada à exigência de que as condições externas e as outras pessoas devem agir e ser, exactamente, como os sujeitos idealizam (Dryden & Hill, 1993).

A REBT enfatiza a tolerância à frustração como uma das duas categorias fundamentais das crenças dos sujeitos, sendo a segunda categoria a auto-estima.

Contudo estas duas categorias apresentam diferentes relações com os problemas individuais, elas reflectem diferentes processos cognitivos (Harrington, 2006).

A teoria REBT sugere que os problemas psicológicos podem derivar destas duas categorias das crenças. Por exemplo, a depressão pode estar associada à crença de que a vida é intoleravelmente difícil; a ansiedade, associada ao medo de perder aprovação ou intolerância à ansiedade e; a raiva pode estar associada à ameaça da auto-estima ou intolerância à frustração (Harrington, 2006). Martin e Dahlen (2004 cit in Harrington, 2006) sublinham que a intolerância à frustração é a categoria fundamental associada à raiva e Chang e D’Zurilla (1996 cit in Harrington, 2006) acrescentam que é também um indicador significativo de ansiedade e depressão. Portanto, a tolerância à frustração pode evitar problemas psicológicos, nomeadamente a raiva, a ansiedade e a depressão.

A tolerância à frustração não deve ser encarada como um conceito unidimensional, na verdade existem algumas crenças apresentadas pela REBT consideradas características deste conceito, nomeadamente: a intolerância à injustiça; o desconforto; a frustração; intolerância a emoções desagradáveis e; incerteza. A incerteza pode por sua vez estar associada a várias áreas da tolerância à frustração (Harrington, 2006).

Ellis (1973 cit in Morris & Kanitz, 1975) defende também a existência de crenças associadas, em específico, à baixa tolerância à frustração, aprofundando um pouco as crenças apresentadas anteriormente. Desta forma faz referência às seguintes crenças: 1) a crença de que algumas pessoas são más ou perversas e que devem ser severamente culpadas e punidas por tal; 2) a crença de que se encontram perante uma catástrofe quando a vida não se apresenta da forma desejada; 3) a crença de que é mais fácil evitar do que enfrentar certas responsabilidades e dificuldades da vida e; 4) a crença de que se deve ficar perturbado com os problemas das outras pessoas.

É possível ainda distinguir quatro factores associados à tolerância à frustração: 1) intolerância emocional, que reflecte que, pensamentos e sentimentos associados a emoções desagradáveis são intoleráveis; 2) intolerância ao desconforto, relacionada com o desconforto geral e dificuldade; 3) direitos, que representa a crença de que as outras pessoas devem permitir e não frustrar a realização dos desejos dos sujeitos e; 4)

sucessos alcançados, relacionado com o alcance de crenças perfeccionistas, que se traduz numa intolerância à frustração por não conseguir atingir os objectivos desejados (Harrington, 2006).

Harrington (2006) desenvolveu um estudo sobre a tolerância à frustração e a sua relação com a depressão, a ansiedade e a raiva e concluiu que, para além de apresentar um papel importante a nível cognitivo, a intolerância à frustração encontrava-se altamente relacionada com emoções negativas. Este autor salientou ainda a importância de implementar um modelo multidimensional da tolerância à frustração em problemas complexos.

Ellis e Knaus (1977 cit in Harrington, 2005) sugerem que a intolerância à frustração constitui a principal causa de procrastinação, ou seja, que os sujeitos quando não apresentam tolerância perante as situações que lhes causam frustração optam por adiar acções que as envolvem, não as enfrentando. Harrington (2005) acrescenta ainda que, segundo a REBT, as crenças relacionadas com a auto-estima e a tolerância à frustração se encontram relacionadas com os problemas de procrastinação, ocupando a intolerância às emoções desagradáveis um papel determinante no aumento dos problemas de procrastinação.

1.2.3 Frustração e agressão

Várias têm sido as consequências associadas à frustração, tal como a diminuição da motivação (Jones, 1954), a diminuição da capacidade de aprendizagem (Treptow, Burns, & Mccomas, 2007) e a diminuição da capacidade para desenvolver habilidades estratégicas (Jones, 2007). Contudo, a reacção mais estudada tem sido, de facto, a agressividade. Mas será que a frustração e a agressão são duas faces de uma mesma moeda? Será que estes dois conceitos se encontram sempre e necessariamente associados?

Se pretendemos entender esta relação, convém esclarecer em primeiro lugar o conceito de agressão. Dollard, Doob, Miller, Mowrer e Sears (1939 cit in Glória, 1981) encaram a agressão como qualquer forma de procedimento cujo objectivo seja

prejudicar outro sujeito. Buss (1961 cit in Glória, 1981) defende que agressões são todos os comportamentos que acarretam danos para outrem. E finalmente Leyens (1981 cit in Detry & Fonseca-Castro, 1990) define a agressão como um comportamento realizado com a intenção de fazer mal a uma outra pessoa.

Todas estas definições indicam que a agressão representa um comportamento capaz de prejudicar ou causar danos noutras pessoas.

Em seguida são apresentados alguns estudos que procuram também esclarecer a relação entre os conceitos e a evolução entre esta mesma relação.

A frustração tem sido considerada por alguns autores como um subcomponente da hostilidade (Costa & McCrae, 1980; Costa et al., 1989, cit in Rabinowitz, Melamed, Feiner, Weisberg & Ribak, 1996), encontrando suporte em estudos que apontam para a existência de uma correlação negativa e elevada entre a tolerância à frustração e a agressividade (Fox & Spector, 1999; Rabinowitz, Melamed, Feiner, Weisberg & Ribak, 1996).

Esta relação tem sido encontrada, inclusivamente, em estudos recentes. Salientamos o trabalho de Henna, Zilberman, Gentil e Gorenstein (2008) cujo objectivo foi testar um procedimento de indução de frustração aplicado a 100 voluntários física e psiquiatricamente saudáveis, sendo estes impedidos de atingir resultados de recompensa quando tentavam apresentar com sucesso dez sequências consecutivas de cartas. Os resultados indicaram aumentos significativos de agressividade, frustração, impaciência e irritabilidade e menor tolerância permitindo concluir que o procedimento de indução de frustração é um processo simples e fácil de aplicar em indivíduos considerados saudáveis.

No contexto interpessoal, apenas encontrámos um estudo sobre a activação e frustração de motivos interpessoais (Shechtman & Horowitz, 2006) implementado com estudantes que foram submetidos a discussões textuais através do uso de um computador. Na situação experimental os estudantes foram levados a acreditar que essas discussões eram interpessoais, sendo assim activados os motivos interpessoais. Quando se depararam com excertos textuais dominantes encontraram os seus motivos

interpessoais frustrados, apresentando assim mais hostilidade e agressividade.

Contudo, na análise da relação entre estes dois conceitos deve ser equacionado o trabalho desenvolvido por Glória (1981) que esclareceu que a frustração, vista como um obstáculo à acção dos indivíduos, não desperta necessariamente nestes uma tendência para agir de modo mais agressivo quando comparados com indivíduos que não sofreram frustrações. Esta autora verificou que, mesmo que um comportamento agressivo se encontre associado a um estado de frustração anterior, um sujeito pode experienciar frustrações e não manifestar uma conduta agressiva, ou seja, um estado de frustração não conduz necessariamente a um comportamento de agressividade.

Este estudo permite-nos concluir que a frustração pode não conduzir exclusivamente a uma conduta agressiva, contudo, se a tendência para reagir agressivamente for suscitada nos indivíduos por qualquer outra razão, pode ser alimentada por um estado de frustração, constituindo desta forma um factor indirecto na conduta agressiva. Assim, uma frustração só suscita um comportamento agressivo se o indivíduo estiver também na presença de estímulos que tenham sido previamente associados a reacções agressivas (estímulos evocadores de agressão). Seguindo esta linha de raciocínio, podemos referir também que, se os estímulos presentes no contexto em que é vivenciada a frustração não se encontrarem previamente associados a reacções agressivas, estes podem despertar no sujeito reacções incompatíveis com uma conduta agressiva, suprimindo assim esta mesma conduta (Glória, 1981).

As conclusões deste estudo vão ao encontro da hipótese “frustração-agressão” previamente formulada por Dollard, Doob, Miller, Mowrer e Sears (1939 cit in Glória, 1981) segundo a qual o comportamento agressivo de um indivíduo resulta de frustrações anteriores que esse mesmo indivíduo sofreu. Por outras palavras, quanto mais numerosas forem as frustrações previamente sofridas pelo sujeito maior será a sua tendência para cometer actos agressivos.

1.3 Intervenção em Grupo

Ao longo deste enquadramento teórico foram bastante enfatizadas as interacções interpessoais. Como é do conhecimento geral essas interacções podem ocorrer entre pares ou em grupo. Na verdade é praticamente impossível conceber o ser humano sem considerar que este se insere em grupos.

Osório (1986) defende que o grupo está inerente à condição de ser humano e que o acompanha durante toda a sua existência.

Yalom (2001 cit in Guerra & Lima, 2005), defende que todos os seres humanos têm a necessidade de serem amados, estimados, reconhecidos e aceites pelos outros. Tendo ainda o desejo de serem altruístas, o que confere à pessoa o sentido de ser única.

Para Bertcher (1994) o grupo é entendido como entidade social e dinâmica, podendo este dinamismo ser estabelecido entre dois ou mais sujeitos. Estes sujeitos da interacção partilham objectivos comuns, procurando trabalhar em conjunto para atingir esses mesmos objectivos. Este dinamismo existente no seio grupal implica uma influência mútua entre os membros da interacção, e essa interacção vai ser regulada por normas e valores desses membros.

Minicucci (1987) deixa também o seu contributo para o esclarecimento deste conceito definindo-o como um conjunto de pessoas interdependentes que procuram realizar objectivos comuns e alcançar relacionamento interpessoal satisfatório.

Para Kurt Lewin (1997) um grupo existe quando há interdependência entre os seus membros. Este autor rejeita a definição de grupo onde o principal pressuposto se refere às afinidades entre os seus membros, uma vez que estas podem existir sem haver interdependência entre eles. Um grupo pode, ser considerado um grupo mesmo que não exista similitudes entre os membros.

Maisonneuve (1967) acrescenta ainda que os grupos possuem uma história, não são estáticos: nascem, desenvolvem-se e mantêm-se ou dispersam-se.

Com a ajuda destes autores podemos então concluir que um grupo representa um dinamismo entre dois ou mais elementos, provocando mudanças em todos os elementos

da interacção. Esses elementos trabalham na mesma direcção, procurando atingir os seus objectivos e interagem com base nos seus próprios valores.

Em seguida terá lugar uma particular abordagem sobre a intervenção em grupo, na medida em que esta foi a metodologia de intervenção adoptada na parte empírica deste trabalho. A escolha pela intervenção grupal teve em consideração as diferentes vantagens proporcionadas por esta abordagem e que têm sido vastamente documentadas na literatura.

Marra (2004) defende que o grupo é visto como um princípio pedagógico da metodologia de multiplicação, é visto como um processo de desenvolvimento e aprendizagem pela sua reconhecida capacidade de movimentação da interacção como recurso principal. De acordo com Osório (1986), a terapia de grupo permite o reconhecimento de si mesmo nas outras pessoas, criando assim maiores possibilidades de tornar consciente o material inconsciente. A situação grupal permite reviver a cada encontro, inúmeros acontecimentos já experienciados no contexto social, permitindo uma reformulação do comportamento.

Através de uma investigação realizada por metanálise, Yalom (1995) verificou que os clientes no grupo se comportam como na terapia individual, porém, de uma forma mais eficaz. A mudança terapêutica é um processo complexo que tem lugar através da interacção de experiencias humanas, interacção esta que se traduz, de acordo com este autor, em factores terapêuticos. Os 12 factores terapêuticos identificados por este autor são: 1) *altruísmo*, relacionado com a capacidade para colocar as necessidades das outras pessoas acima das do próprio sujeito, o que contribui para um aumento do auto-respeito; 2) *coesão de grupo*, associada a sentimentos de pertença e aceitação grupal; 3) *universalidade*, permite a compreensão de que os problemas dos sujeitos não são casos isolados; 4) *informação participada*, informação partilhada entre os elementos; 5) *aprendizagem interpessoal*, que reflecte aprendizagens sobre a forma como o sujeito se relaciona com os outros membros do grupo; 6) *grupo como microcosmo social* orientação, traduz sugestões e interacções dos membros do grupo; 7) *catarse*, relacionada com a expressão de sentimentos; 8) *modelagem*, associada à identificação e tentativa de aproximação a um elemento do grupo em particular; 9) *recapitulação*

correctiva do grupo familiar primário, em que o grupo é encarado como uma família, permitindo a compreensão de padrões familiares; 10) *desenvolvimento de competências sociais*, para promover a aprendizagem de formas de pensar, agir e sentir; 11) *incutir da esperança*, que passa por acreditar que se os outros membros conseguiram resolver problemas semelhantes aos do sujeito, então também é possível que os seus problemas tenham solução, e finalmente; 12) *factores existenciais*, ligados ao reconhecimento de que existem aspectos negativos inerentes à vida (Yalom, 1995).

As vantagens da intervenção grupal, a par com os factores terapêuticos que emergem neste contexto, tornam a terapia de grupo num método de intervenção pertinente em diferentes contextos. Esta abordagem com pessoas que experienciam crises de desenvolvimento no seu ciclo vital ou crises decorrentes de situações ameaçadoras à sua existência tem um excelente efeito terapêutico. A condução dos grupos permite também aplicações inseridas numa prevenção primária, incluindo a aprendizagem em meio escolar, acções de formação dirigidas a adultos e também a promoção da coesão (Guerra & Lima, 2005).

Em grupo é possível recorrer a técnicas que facilitam a criação de um clima afectivo-emotivo (e.g. dramatização e movimento) para obter uma experimentação activa e estimular a emotividade (Manes, 2005).

As técnicas de dinâmica de grupo têm como objectivo fundamental proporcionar aos participantes uma experiência particular de aprendizagem. Fornecem ainda um nível de estimulação que é capaz de activar processos que permitem a tomada de consciência de dimensões intrapsíquicas e relacionais do funcionamento humano, facilitando a aquisição de novos modos de pensar, sentir e de relacionamento com os outros. Numa perspectiva humanista, estes jogos psicológicos aplicados em grupos experienciais baseiam-se essencialmente no potencial humano dos sujeitos, e referem-se às dimensões mais significativas da experiência humana, nomeadamente a liberdade, a vontade, a criatividade e a sociabilidade (Manes, 2005).

Estes autores defendem também, que as técnicas de dinâmica de grupo são instrumentos que permitem ajudar a alcançar os objectivos propostos para o grupo. O

objectivo principal de técnicas é melhorar o desempenho dos elementos do grupo e do próprio grupo (Guerra & Lima, 2005).

Moreira (2005) acrescenta que a forma como os indivíduos se envolvem nas actividades é determinante para o sucesso dessa actividade, e esse envolvimento o depende em larga escala dos seus próprios motivos.

Os modelos comportamentais/cognitivos estão a tornar-se muito comuns no seio dos grupos, uma vez que conferem a possibilidade de auto-aplicação de técnicas diversificadas para resolver problemas do quotidiano (e.g. autocontrolo e auto-eficácia) (Free, 1999; Meichenbaum, 1977; Rose, 1998). Segundo Guerra e Lima (2005), este constitui provavelmente, o modelo mais usado e recorre a técnicas orientadas para a acção, que visam fornecer controlo ao indivíduo sobre a sua vida, permitindo desta forma a resolução de problemas interpessoais, emocionais e de decisão.

As relações interpessoais são, de facto, enfatizadas pela REBT. Esta teoria preocupa-se com a forma como as pessoas gerem as suas relações com os outros e procura assim, demonstrar aos sujeitos como se devem relacionar e cooperar no decorrer da terapia de grupo (Dryden & Hill, 1993).

O “role playing” é uma técnica da REBT, que permite uma interacção com o terapeuta e com os membros do grupo e oferece a possibilidade de representar e lidar com as suas crenças irracionais (Dryden & Hill, 1993). Esta técnica consiste na representação de um papel cujo desempenho é temido (Abreu, 1992).

O treino de competências sociais, nomeadamente a assertividade, é também um aspecto enfatizado na REBT. Esta abordagem permite melhorar o contexto familiar, profissional e escolar dos sujeitos (Dryden & Hill, 1993).

1.4. Coesão

Como verificamos anteriormente, a coesão representa um dos factores terapêuticos que podem emergir na intervenção em grupo. Em seguida vamos abordar um pouco este conceito e procurar entender a sua importância.

A coesão resulta de uma combinação de forças que permite a união dos membros de um grupo. Desta forma, um grupo coeso apresenta uma atracção interpessoal mais intensa e mais valorizada (Guerra & Lima, 2005). Por sua vez Yalom (1995) define coesão é como o resultado de um conjunto de forças que actuam sobre os elementos do grupo e que os mantêm no grupo, ou seja é a atracção do grupo sobre os seus elementos, e traduz a sensação de conforto, pertença, de apreço, de importância e de suporte aos mesmos. Bollen e Hoyle (1990) acrescentam algo novo à definição de coesão, referindo que se trata de um constructo que envolve o questionamento dos membros do grupo em relação às suas percepções de coesão. Gross e Martin (1952 cit in Bollen & Hoyle, 1990) indicam ainda que a coesão é a capacidade de resistir a forças potencialmente destrutivas.

Tendo em conta as definições destes autores podemos referir que a coesão pode ser definida como uma força de atracção interpessoal.

Guerra e Lima (2005) defendem que a coesão pode surgir de forma espontânea por afinidade existente entre os membros do grupo. Yalom (1995) acrescenta que é pré-requisito necessário para o alcance de resultados positivos e emergência de outros processos terapêuticos. Guerra e Lima (2005) acrescentam, que os grupos promovem o encontro de pessoas e a coesão facilitando o reconhecimento das similitudes dos seus problemas e representam uma forma de suporte social alternativo que é necessário na construção e desenvolvimento da sua própria identidade e equilíbrio em inúmeras situações.

A existência de proximidade física e a homogeneidade entre os elementos de um grupo, são factores que podem contribuir para a promoção da coesão dentro dos grupos. Para salvaguardar uma grande coesão, o grupo procura obter consenso sobre uma determinada situação, procura evitar discussões que conduzam a conflitos, o que pode conduzir a um efeito de unanimidade. Daqui podem emergir dois sintomas, cujos efeitos poderão ser negativos : a) a ilusão colectiva, relacionada com aspectos morais, racionais e de invulnerabilidade do grupo e; b) a censura colectiva, sobre os membros que discordam com o resto do grupo (Guerra & Lima, 2005).

Sendo assim, talvez se possa referir, que se o grupo for tolerante a uma situação de frustração, o sujeito inserido no grupo, será também tolerante unanimidade.

Os sujeitos com um grande sentido de união (coesão) estimam mais o grupo e defendem-no de ameaças internas e externas, estes grupos, em que a coesão é elevada, apresentam um índice mais elevado de suporte mútuo. A interiorização da coesão grupal conduz a uma auto-aceitação e auto-coesão (Yalom, 1995).

O grupo aceita um sujeito esperando que ele aceite as regras do grupo. Para os membros do grupo, nada é mais importante para auto-estima e bem-estar, do que ser incluído e aceite no grupo, e nada é mais devastador do que ser excluído (Yalom, 1995).

Se o mais importante para um membro de um grupo é ser incluído nesse mesmo grupo, então poderão ser mais tolerantes a uma situação de frustração por conformidade e para não serem excluídos do grupo.

Apesar destes potenciais efeitos negativos associados a um excesso de coesão, os sujeitos que percebem o seu grupo como coeso, vivenciam mais contacto social e encaram o grupo como um factor terapêutico, experienciando mudanças de carácter positivo (Yalom, 1995). A coesão permite também, a percepção da coesão por parte dos membros do grupo, permite a percepção das suas posições enquanto elementos do grupo (Bollen & Hoyle, 1990).

Segundo Guerra e Lima (2005) o sentimento de ameaça proveniente do exterior do grupo, a competitividade com outro grupo, a grande expectativa acerca da concretização dos objectivos e o elogio ao grupo pelos seus participantes representam um conjunto de situações que tendem a aumentar a coesão no seio de um grupo. Quando existe coesão dentro de um grupo, a sua moral é mais elevada, assim como o seu sentimento de segurança o que reforça positivamente a opinião que os membros possuem acerca de si próprios. Desta forma, o meio envolvente pode também desempenhar um papel importante na coesão do grupo. No caso de uma ameaça exterior, o grupo foca-se na necessidade de se sentir mais unido (mais coeso) para que possa lidar com essa ameaça como uma unidade.

Se a existência de uma ameaça, que pode ser encarada como uma situação que causa frustração, pode tornar o grupo mais coeso para lidar com essa ameaça como uma unidade, pode desta forma, estar mais apto para lidar com essa ameaça, ou seja pode ser mais tolerante a essa situação de frustração. Sendo assim, talvez se possa levantar a hipótese de que uma maior coesão grupal conduz a uma maior tolerância à frustração.

Resumindo, os membros de um grupo coeso: 1) insistem mais na tentativa de influenciar os restantes elementos; 2) estão mais susceptíveis a serem influenciados pelos outros membros do grupo; 3) têm mais disponibilidade para a escuta e aceitação dos outros; 4) experienciam uma grande sensação de segurança e alívio de tensão dentro do grupo; 5) interagem mais; 6) revelam-se mais; 7) protegem as regras do grupo e pressionam os que se afastam delas e; 8) quando um elemento abandona o grupo, ficam menos susceptíveis de perder o grupo (Yalom, 1995).

Apesar da crescente popularidade dos grupos ao longo das últimas décadas, a pesquisa de artigos, efectuados em fontes como MEDLINE, PsycINFO e PsycARTicles, não encontrou nenhuma investigação realizada especificamente no âmbito da tolerância à frustração em contexto interpessoal, com base na intervenção psicológica em grupo.

1.5 Pertinência do estudo

A revisão bibliográfica apresentada sublinha que o estabelecimento de relações interpessoais constitui uma necessidade primordial para todos os indivíduos, enquanto seres sociais (Moser, 1994). As interações sociais são necessárias para a formação, manutenção e finalização das relações humanas (Cappella, 1988) e, como tal assumem um carácter universal.

Importa também lembrar que o comportamento interpessoal é motivado e pode ser considerado como um reflexo de comportamentos interpessoais. Os motivos interpessoais podem ser atendidos ou frustrados dependendo das respostas interpessoais recebidas (Horowitz, 2004; Horowitz et al., 2006 cit. in Shechtman & Horowitz 2006). Torna-se importante aprender formas mais adaptadas de lidar com a frustração, na medida em que a capacidade de ajustamento em termos comportamentais permite

atribuir um carácter positivo às relações interpessoais (Fachada, 1998).

A revisão bibliográfica mostra também que foram desenvolvidos vários estudos sobre frustração e sobre relações interpessoais, todavia, a investigação realizada, especificamente, no âmbito da tolerância à frustração em contexto interpessoal é escassa. Adicionalmente, e apesar da intervenção psicológica em grupo apresentar uma crescente popularidade ao longo das últimas décadas, a pesquisa de artigos, efectuados em fontes como MEDLINE, PsycINFO e PsycARTicles, não encontrou nenhum estudo direccionado para o desenvolvimento da tolerância à frustração no domínio das relações interpessoais.

Desta forma, o estudo apresentado nesta dissertação teve como principal objectivo desenvolver, implementar e avaliar a eficácia de um programa de intervenção psicológica em grupo, direccionado para o desenvolvimento da tolerância à frustração no âmbito das relações interpessoais.

Relativamente à intervenção em grupo, podemos sublinhar que tem um excelente efeito terapêutico, promove a coesão, e representa uma forma de suporte social alternativo importante, na construção e desenvolvimento da identidade e equilíbrio pessoal (Guerra & Lima, 2005). Este tipo de intervenção permite ainda recorrer a técnicas que facilitam a criação de um clima afectivo-emotivo para obter uma experimentação activa e estimular a emotividade (Manes, 2005).

Capítulo II – Estudo Empírico

Capítulo II – Estudo Empírico

2.1 Variáveis e objectivos do estudo

O estudo efectuado tem como principal objectivo avaliar a influência da intervenção terapêutica nos participantes aos quais o programa foi aplicado, pretendo-se portanto avaliar se existem diferenças ao nível da tolerância à frustração no contexto das relações interpessoais antes e depois da aplicação do programa. Em específico, pretende-se que durante o programa de intervenção os participantes entendam o que é a frustração; aprendam formas mais adaptadas de lidar com a frustração e desenvolvam as suas competências sociais.

Adicionalmente, pretende-se analisar se existe uma associação entre a evolução ao nível das relações interpessoais no grupo e a tolerância à frustração dos participantes.

Desta forma, definem-se como variáveis deste estudo a tolerância à frustração e as relações interpessoais. A tolerância à frustração foi avaliada pelo Teste de Frustração de S. Rosenzweig (Detry & Fonseca- Castro, 1990). No âmbito das relações interpessoais recorremos a um indicador grupal - a percepção de coesão no grupo. Esta variável foi avaliada através do Questionário de Percepção de Coesão (Bollen & Hoyle, 1990, adaptação em curso por Guerra & Torres).

Levantámos as hipóteses de 1) no final da intervenção, o grupo experimental apresentar maiores níveis de coesão grupal (comparativamente com o momento de avaliação inicial) , e de tolerância à frustração comparativamente com o momento de avaliação inicial, e com o grupo de controlo); 2) uma maior coesão grupal favorecer o aumento da tolerância à frustração.

2.2 Método

2.2.1 Participantes

Neste estudo participaram estudantes com idades compreendidas entre os 16 e os 23 anos, que frequentavam a escola profissional de Aveiro. Como critério de inclusão

considerou-se apenas o facto de serem estudantes pertencentes a uma mesma turma e pertencerem à faixa etária entre os 16 e os 23 anos. Esta amostra é considerada não probabilística ou intencional, uma vez que a probabilidade relativa de um qualquer elemento ser incluído na amostra é desconhecida (Smith, 1975 cit in Ribeiro, 2007). O principal problema deste tipo de amostra é que se desconhece a sua representatividade em relação a uma população ou universo (Ribeiro, 2007). Pode-se ainda referir que esta, é uma amostra de conveniência, porque foi escolhida tendo em consideração a conveniência do investigador (Dommermuth, 1975, cit in Ribeiro, 2007).

Os participantes foram organizados em dois grupos: grupo de controlo e grupo experimental. O grupo experimental é representado por dois subgrupos: grupo experimental 1, de 15 elementos, com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos ($M = 17,87$; $DP = 1,25$) e; grupo experimental 2, de 17 elementos, com idades entre 18 e 23 anos ($M = 19,29$; $DP = 1,61$) O que faz um total de 31 participantes para o grupo experimental.

O grupo de controlo é representado também por dois subgrupos: grupo de controlo 1, de 10 elementos, com idades entre 16 e 18 anos ($M = 17,20$; $DP = 1,03$); e grupo de controlo 2 , de 17 elementos, com idades entre os 19 e 22 anos ($M = 19,71$; $DP = 1,31$), representando um total de 27 participantes para o grupo de controlo. É importante referir que as turmas constituintes do grupo de controlo foram seleccionadas pelas suas propriedades similares com o grupo de controlo, nomeadamente: o nível de escolaridade, a idade; e número de elementos.

Procurou-se que as turmas constituintes dos grupos experimental e de controlo tivessem características aproximadas em termos de nível de escolaridade, idade e número de elementos.

Registaram-se desistências ao nível dos participantes ao longo da intervenção: no grupo experimental ocorreram três desistências e no grupo de controlo verificou-se uma desistência. Indicando, portanto, uma taxa total de desistência de 6,3%.

2.2.2 Material

Os participantes foram avaliados em dois momentos: 1) no início da intervenção (pré-teste) e 2) no fim da intervenção (pós-teste). Em ambos os momentos, foram aplicados: o Teste de Frustração de S. Rosenzweig (Detry & Fonseca- Castro, 1990) (Anexo A) e o Questionário de Percepção de Coesão (Bollen & Hoyle, 1990, adaptação em curso por Guerra e Torres) (Anexo B). Para além destes instrumentos de avaliação, foi ainda efectuado um registo qualitativo das expectativas dos participantes (Anexo C).

Em seguida, terá lugar uma descrição dos instrumentos referidos anteriormente, para que seja possível uma melhor compreensão do seu uso nesta investigação.

2.2.2.1 Teste de Frustração de S. Rosenzweig (Detry & Fonseca- Castro, 1990)

O teste da frustração de S. Rosenzweig avalia a tolerância do sujeito à frustração. Este teste combina o estudo de duas dimensões: as reacções a situações de frustração ou stress e a agressividade, tendo em consideração a visão holística da personalidade. É destinado a adolescentes e adultos, podendo ser aplicado de forma individual ou colectiva. É ainda útil para o diagnóstico psicológico, e é também indicado para psicopatias, depressões, paranóia e situações de crise (Detry & Fonseca- Castro, 1990). Foi desenvolvido inicialmente por S. Rosenzweig, e adaptado por Detry e Fonseca- Castro (1990).

O teste da frustração de S. Rosenzweig, é um teste projectivo temático, que pretende obter as respostas espontâneas dos sujeitos, se possível numa primeira associação. É constituído por uma caderneta que apresenta 24 situações em imagens. Em cada imagem encontram-se duas personagens que representam uma situação de frustração da vida quotidiana. Estas imagens têm como objectivo colocar o participante numa situação de frustração. O primeiro personagem profere algumas palavras, e a segunda personagem irá adoptar as respostas espontâneas àquele estímulo, as respostas que o participante irá escrever na vinheta que lhe corresponde (Detry & Fonseca- Castro, 1990).

Relativamente à sua cotação, é reproduzida numa base de dois eixos ortogonais: a direcção da agressão e o tipo de reacção. Quanto à direcção da agressão pode ocorrer em três direcções: 1) virada para fora, na qual a resposta é extrapunitiva; 2) auto-dirigida, que caracteriza a resposta é intrapunitiva; e 3) contornada de forma sublimada, socializada ou evitada. O tipo de reacção pode assumir também três formas: 1) predominância do obstáculo, na qual a reacção é mais direccionada para o obstáculo; 2) defesa do ego, que caracteriza a reacção mais direccionada para a defesa da imagem do sujeito; e 3) persistência da necessidade, onde a reacção incide mais sobre a necessidade de encontrar uma solução para o problema. Esta sua cotação é bastante objectiva, recorre a uma lista padrão para efectuar comparações e resulta numa cotação em onze factores claramente definidos. O seu registo é efectuado numa folha individual correspondendo a uma serie de operações sobre os valores obtidos pelo sujeito naqueles onze factores. Sendo essas operações sempre iguais para cada sujeito (Detry & Fonseca-Castro, 1990).

Tendo em consideração os objectivos desta investigação, os seus resultados serão apresentados tendo em consideração duas das formas do tipo de reacção deste teste: a predominância do obstáculo, que “indica a tendência do sujeito em ser mais ou menos dominado pelos obstáculos que constituem as frustrações; uma nota elevada indica que o sujeito tendência em se deixar dominar pelos obstáculos.” e ; a persistência da necessidade, que corresponde a “ um índice de carácter adequado, ou não, da adaptação das reacções; uma nota baixa indica falta de aptidão para resolver os problemas postos pelas situações de frustração” (Detry & Fonseca-Castro, 1990, p. 99).

Na adaptação efectuada por Detry e Fonseca- Castro (1990) foram realizados três estudos de validade revelando bons resultados psicométricos.

2.2.2.2 Questionário de Percepção de Coesão (Bollen & Hoyle, 1990).

A percepção da coesão é definida como a percepção dos indivíduos em relação à sua própria coesão ao grupo e apresenta duas dimensões: sentimentos de pertença, que reflectem experiencias com o grupo e entre os membros do grupo e; sentimentos de

moral, associados a respostas afectivas relacionadas com os sentimentos de pertença ao grupo (Bollen & Hoyle, 1990).

A percepção da coesão é importante para o comportamento do sujeito e do grupo em que este se encontra inserido (Bollen & Hoyle, 1990).

O questionário de Percepção de Coesão de Bollen e Hoyle (1990) é composto por sete itens e as respostas são apresentadas numa escala tipo Likert em que o 1 corresponde a “discordo totalmente”, o 4 a uma posição neutral e o 7 a “concordo totalmente”. A cotação deste questionário é muito simples em que a atribuição de pontos coincide com posição ocupada ao longo da escala, desta forma a posição 1 corresponde a um ponto e a posição sete a sete pontos.

Este questionário foi utilizado num estudo de Bollen e Hoyle (1990), para medir a percepção da coesão em duas amostras aleatórias: uma composta por estudantes universitários e, outra composta por residentes de uma cidade. Os resultados permitiram verificar que a percepção da coesão foi significativamente mais elevada na amostra da universidade.

Este questionário foi aplicado apenas ao grupo experimental, nos dois momentos de avaliação, para verificar se existem diferenças na percepção da coesão dos elementos do grupo.

Este questionário apresenta boas propriedades psicométricas, nomeadamente fidelidade e validade (Bollen & Hoyle, 1990). A sua adaptação para Portugal encontra-se, actualmente, em estudo por Guerra e Torres, na FPCEUP.

2.2.2.3 Registo qualitativo das expectativas

Foi efectuado, no final e no início do programa de intervenção, um registo qualitativo das expectativas dos participantes. Esta folha de registo foi elaborada pelo investigador para o presente estudo e solicita aos participantes que indiquem quais as suas expectativas relativamente ao programa. Nessa folha de registo não se encontram questões, apenas espaço para esse mesmo registo.

2.2.3 Procedimento

A selecção das turmas foi efectuada de acordo com os critérios de selecção definidos e sob a orientação da Escola Profissional de Aveiro.

Os participantes foram informados sobre os objectivos da investigação, a confidencialidade dos dados recolhidos, o tema a abordar na intervenção e o carácter voluntário da sua participação.

Os instrumentos descritos na secção do material foram administrados colectivamente no grupo experimental, no início da segunda sessão e no fim da última, com o intuito de avaliar a eficácia do programa de intervenção. O grupo de controlo não foi submetido ao programa mas foi igualmente avaliado nos mesmos momentos em que foram avaliados os participantes do grupo experimental.

A intervenção no grupo experimental teve início em Novembro de 2008 e terminou em Julho de 2009, e foi implementada pelo próprio investigador. Cada subgrupo do grupo experimental frequentou 12 sessões semanais, tendo cada uma delas, uma duração de 45 minutos. As sessões realizaram-se na sala de aula das respectivas turmas.

Análise de dados

2.2.3.1

Para se analisar os dados recolhidos utilizou-se o programa de tratamento estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para o Windows, versão 15.0. Os dados foram obtidos através da estatística descritiva. Tendo em conta a reduzida dimensão da amostra e a não normalidade da distribuição dos dados, procedeu-se à utilização de um teste não paramétrico (Martinez & Ferreira, 2008), o Wilcoxon, para amostras emparelhadas, que procura avaliar a existência de diferenças significativas entre os dois momentos de avaliação. O teste de Wilcoxon permite avaliar o sentido da diferença, entre as amostras utilizadas e também a magnitude dessa mesma diferença.

Apesar dos testes não paramétricos serem considerados menos sensíveis relativamente aos testes paramétricos, também apresentam as suas vantagens, nomeadamente referem-se a “probabilidades exactas, independentemente da forma da distribuição da população da qual se extraiu a amostra aleatória” (Siegel, 1977, p. 35).

Capítulo III – Descrição do Programa de intervenção em Grupo

Descrição do Programa de intervenção em Grupo

Capítulo III –

Neste capítulo terá lugar uma caracterização mais detalhada da intervenção implementada.

3.1 Objectivos gerais do programa

Tendo em conta o programa de intervenção que se pretendia aplicar a estes participantes, foram estabelecidos os seguintes objectivos para o grupo: elevar a sua tolerância perante situações interpessoais de frustração; entender o que é a frustração; melhorar a qualidade das suas interacções; promover formas mais adaptadas de lidar com a frustração; promover a partilha e troca de experiências entre os participantes; desenvolver competências sociais; promover a sua empatia; elevar sua a auto-estima; promover comportamentos mais assertivos; entender a importância da vinculação para as relações interpessoais; promover a sua coesão grupal; explorar estratégias de resolução de problemas; e promover a redução de ansiedade perante situações interpessoais frustrantes.

3.2. Caracterização do grupo

Esta caracterização é complementar à caracterização dos participantes já efectuada no ponto 7.1. Apresentam-se seguidamente algumas informações relativas ao grupo alvo de intervenção.

3.2.1. Tipo de grupo

Foi implementado um grupo não terapêutico, especificamente um grupo de desenvolvimento e sensibilização, que tem como objectivo central a promoção do crescimento pessoal e a aquisição de competências relacionais (Guerra & Lima, 2005).

3.2.2. População-alvo

Participantes na faixa etária entre os 16 e 23 anos, de ambos os sexos.

3.2.3. Processo

Seleccionou-se o tipo de grupo fechado para que fosse mantido o mesmo número de elementos durante a intervenção (Guerra & Lima, 2005). Tal opção permite trabalhar de forma mais aprofundada a coesão e as relações interpessoais entre os elementos do grupo.

3.2.4. Homogeneidade

Os grupos foram heterogêneos relativamente ao género.

3.3. Descrição do programa

O programa de intervenção desta investigação foi aplicado em 12 sessões (uma sessão por semana), tendo cada uma, uma duração de 45 minutos. A explicação das técnicas utilizadas encontra-se no anexo D. Podemos também indicar que este programa promove o desenvolvimento de competências sociais, abordando áreas como a assertividade, a auto-estima, a empatia, técnicas de resolução de problemas, vinculação e treino de relaxamento muscular.

A **primeira sessão** teve início com a apresentação da investigadora aos participantes, e uma breve apresentação do programa, incluindo os objectivos do programa e a sua duração, que permitiu aos participantes apresentar algumas questões e dúvidas sobre o programa. Em seguida teve lugar a apresentação dos alunos através da dinâmica “ Grupo 7” (Wiertsema, 1993) (Anexo D), e finalmente, procedeu-se a uma reflexão da dinâmica realizada salientando-se a importância da partilha de experiências no contexto grupal e a construção da identidade em grupo.

Na **segunda sessão**, foram aplicados os instrumentos de avaliação descritos anteriormente e exploradas as expectativas dos participantes relativamente ao programa.

Na **terceira sessão**, foi realizado um brainstorming sobre frustração, para verificar que informações possuíam relativamente ao conceito frustração. Depois foram apresentados e explicados os conceitos de frustração e tolerância à frustração, e estimulou-se uma reflexão em torno dos mesmos, com base em situações do dia-a-dia.

No início da **quarta sessão** os sujeitos realizaram um exercício de auto-análise (Trower, Casey & Dryden, 1991) (Anexo D), individualmente e por escrito. Este exercício permitiu ao investigador, conhecer situações de carácter inter-relacional que tenham desencadeado um estado de frustração nos sujeitos e ajudou a estabelecer uma relação entre um dado acontecimento ou situação e o comportamento dos sujeitos. No final da foi realizada uma reflexão sobre o exercício em questão.

A **quinta sessão**, teve início com uma apresentação teórica sobre coping, definindo-se o conceito: esforços cognitivos e comportamentais que permitem lidar com exigências específicas, internas e/ou externas, que excedem, ou que se encontram no limite dos recursos do indivíduo (Lazarus & Folkman, 1984). E explicou-se o conceito, como um factor estabilizador, que facilita o ajustamento individual ou adaptação quando os sujeitos se encontram perante situações ou momentos stressantes (Lazarus & Folkman, 1984).

Com o intuito de abordar especificamente estratégias de coping para lidar com a ansiedade foram apresentadas aos participantes algumas estratégias para redução da ansiedade, nomeadamente a respiração diafragmática e o treino muscular progressivo. Salienta-se que a respiração diafragmática permitia reconhecer a tensão como indicador de frustração, impulsionando a mobilização de estratégias de resolução de problemas (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathror & Quinn, 2006); e o treino de relaxamento muscular permitia aos sujeitos sentir bem a diferença entre os estados de tensão e de relaxação. Sublinha-se ainda que os exercícios de relaxamento devem ser repetidos em casa, depois de treinados com os participantes (Joyce-Moniz, 2005), para tal estes exercícios foram explicados e acompanhados passo a passo na sessão, tendo servido o investigador de modelo na sua realização. Em seguida procedeu-se à aplicação de um exercício de relaxamento muscular progressivo para: mãos e braços; braços e ombros; ombros e pescoço; queixo; rosto e pescoço; estômago e pernas e pés (Anexo D) (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathror & Quinn, 2006).

A sessão terminou com uma reflexão sobre o exercício realizado, lembrando e sublinhando que o sucesso deste tipo de relaxamento os exercícios devem ser repetidos em casa (Joyce-Moniz, 2005).

A **sexta sessão** teve início com um referencial teórico sobre as competências sócias, indicando-se que a aquisição destas competências conduz a padrões de interacção mais adaptados (Negreiros, 2001). É também explicado que a competência social implica a capacidade de estabelecer relações interpessoais e de produzir respostas capazes de desenvolver interacções positivas (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathror & Quinn, 2006).

Em seguida foi introduzido o conceito de assertividade como uma competência social, sendo em seguida referido que ser assertivo é a capacidade partilhar os nossos pensamentos e sentimentos respeitando as outras pessoas (Moreira, 2005).

Posteriormente foram apresentadas algumas situações-problema aos participantes (elaboradas pelo investigador para servirem de exemplo para as situações apresentadas posteriormente), sendo debatida a forma mais assertiva de as resolver, estimulando a cooperação e inter-ajuda entre os participantes. Em seguida, os participantes foram inseridos em pequenos grupos e foram apresentadas novas situações-problema (Anexo D) (elaboradas com base no exercício de auto-análise realizado na quarta sessão). Os elementos dos pequenos grupos, deveriam reflectir sobre esses mesmos problemas procurando uma solução assertiva.

Para finalizar decorreu uma reflexão sobre o exercício realizado anteriormente, onde os participantes tiveram oportunidade de referir e partilhar situações-problema resolvidas de forma assertiva e outras que não encontraram soluções assertivas.

A auto-estima foi o tema da **sétima sessão**, que teve início com uma apresentação teórica sobre o tema, definindo-a como um conjunto de pensamentos e emoções que os sujeitos experimentam em relação a si mesmos. Explicou-se também que este auto-conceito valorizado, resulta das interacções estabelecidas ao longo da vida, permitindo uma interpretação e reacção à realidade circundante (Ceitil, 2004). Para além da definição do conceito, foi ainda necessário, a compreensão da importância deste conceito.

Um auto-conceito positivo conduz a uma percepção de auto-eficácia elevada, promovendo-se assim o sucesso nos desafios enfrentados (Ceitil, 2004). Desta forma uma boa auto-estima condiciona a aprendizagem (Alcántara, 1991).

Este auto-conceito positivo é considerado a base para um bom relacionamento, determina a autonomia pessoal, garante uma projecção futura dos indivíduos e pode ser impulsionador do núcleo da personalidade (Alcántara, 1991). Um auto-conceito positivo e uma boa auto-estima constituem um suporte essencial à vida dos indivíduos e influenciam em grande escala, as suas escolhas e comportamentos (Ceitil, 2004).

Em seguida foram realizados alguns exercícios de auto-estima, um exercício de auto-reforço (Anexo D) e um exercício auto-reflexão que assumiu a forma de diário pessoal (Anexo D) (apesar de ter sido iniciado na sessão, a continuação da sua realização foi efectuada em casa em casa, para posteriormente poder ser avaliado nas sessões seguintes) (Alcántara, 1991). Estes exercícios tiveram como objectivo, elevar este constructo nos participantes. Mais uma vez, no final da sessão foi efectuada uma breve reflexão sobre a mesma.

A **oitava sessão** teve início com a leitura do diário pessoal dos participantes, sendo esta leitura partilhada com todos os participantes, e posterior reflexão sobre a informação partilhada.

Em seguida foi introduzido o conceito de empatia explicando-se o conceito e a sua importância nas relações interpessoais, referindo-se que representa a capacidade de penetrar no mundo subjectivo dos outros, a capacidade de se colocar no seu lugar e ver a realidade circundante daquela perspectiva. A empatia permite reagir e interagir (Queirós, 1999). Pode ser também entendido como um fenómeno de partilha, emergindo de uma sintonia emocional, que revela a qualidade da inter-relação nas dimensões intra e interpessoal (Branco, 2004).

Depois de entendido este conceito e a sua importância passou-se à realização dos exercícios de empatia. Os participantes formaram pequenos grupos, de três elementos e cada grupo recebeu um conjunto de diversas situações de interpessoais (Anexo D), cabendo aos seus elementos deliberar e seleccionar as opções que correspondem a

respostas empáticas (Queirós, 1999). Depois de seleccionadas essas respostas cada grupo partilhou as suas escolhas com os restantes grupos criando-se desta forma um debate sobre as respostas empáticas apresentadas.

Esta sessão teve como objectivo a compreensão da empatia, compreender a importância deste conceito para com as relações interpessoais e elevar a capacidade empática dos participantes.

No final da sessão, foi realizada uma reflexão sobre o tema abordado anteriormente.

A **nona sessão** foi mais uma vez iniciada com a partilha e reflexão sobre o diário pessoal dos participantes. Seguidamente, procedeu-se a uma apresentação teórica sobre a vinculação, explicando-se o conceito e a sua importância nas relações interpessoais e salientando-se que a vinculação se refere a um laço pessoal estabelecido entre os indivíduos, sendo que este laço nasce na relação com os pais e se expande posteriormente à relação com os pares e ao mundo social. Explicou-se também que a vinculação permite a compreensão interpessoal e a capacidade de tolerância (Born, 2003).

Posteriormente teve lugar a realização de dinâmicas de grupo para promoção de coesão e das relações de vinculação entre os participantes. Foi realizado: a) uma dinâmica de cooperação (técnica desenvolvida para a presente intervenção); b) o passeio da confiança (Vopel, 1997); c) o cair para trás e agarrar (Brandes & Phillips, 1977) e; d) um jogo de grupos de cores (Anexo D) (desenvolvido para a presente intervenção).

O objectivo desta sessão foi compreender o que é a vinculação, compreender a importância deste conceito para com as relações interpessoais e tentar elevar a vinculação entre os alunos através da cooperação entre os mesmos.

A sessão terminou com uma reflexão sobre a sessão.

A leitura do diário pessoal dos participantes e reflexão abriu a **décima sessão**. Em seguida foi feita uma apresentação teórica sobre a resolução de problemas, situando

o conceito como uma técnica do modelo cognitivo-comportamental (Trower, Casey & Dryden,1991), sendo depois apresentados e explicados os passos a seguir para a resolução de problemas (Moreira, 2005). Depois de conhecidos estes passos foram apresentados aos participantes algumas situações-problemas para os mesmos tentarem resolver estes mesmos passos. Estes problemas traduzem as situações de frustração mais frequentes relatadas no exercício de auto-análise (quarta sessão).

Esta sessão teve como objectivo compreender a resolução de problemas como uma técnica do modelo cognitivo-comportamental, conhecer os seus passos a seguir e aplicar estes passos na resolução de futuros problemas.

Finalmente, verificou-se a reflexão sobre a sessão.

A **décima primeira sessão** teve início com a explicação da técnica do role-play (Trower, Casey & Dryden,1991), depois foram apresentadas as situações a representar através do role-play, situações que correspondem às trabalhadas na sessão anterior através da técnica de resolução de problemas. Passando-se em seguida para o próprio role-play efectuado em grupos de três elementos.

Esta sessão teve como objectivo apresentar um espaço e tempo simulado de situações de frustração, procurando representar essa realidade de forma ajustada, entender melhor a situação-problema e a forma como os participantes percebem essa realidade. Permitiu ainda a promoção de alternativas de resposta para o problema e o treino de competências sociais, nomeadamente a assertividade. No final realizou-se uma reflexão sobre a sessão.

A **décima segunda sessão** foi a última, procurando-se então fazer uma revisão e reflexão geral sobre o programa aplicado. Foram aplicados novamente os instrumentos de avaliação administrados no início do programa.

Capítulo IV – Resultados da Investigação

Capítulo IV – Resultados da Investigação

Este capítulo foi organizado de forma a responder aos objectivos da investigação, desta forma os resultados serão organizados tendo em consideração o grupo experimental e o grupo de controlo.

4.1. Tolerância à Frustração

As dimensões do Teste de Frustração de S. Rosenzweig (Predominância do obstáculo e Persistência da necessidade) foram analisadas através teste não paramétrico de Wilcoxon, para amostras emparelhadas, com o intuito de averiguar se existiam diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de avaliação. O quadro 1 descreve os resultados encontrados nos grupos experimental e de controlo.

Quadro 1- Diferenças entre os dois momentos de avaliação no Teste de Frustração

	Antes	Depois	Wilcoxon	<i>p</i>
	M (DP)	M (DP)	Z	
Grupo Experimental 1				
Predominância do obstáculo	6.33 (1.55)	2.60 (1.16)	- 3.419	0.001
Persistência da necessidade	3.40	5.87	- 3.411	0.001
Grupo Experimental 2				
Predominância do obstáculo	7.15 (1.37)	3.21 (1.32)	- 3.625	< .001
Persistência da necessidade	4.09 (1.91)	6.94 (2.68)	- 3.319	0.001
Grupo Controlo 1				
Predominância do obstáculo	5.80 (2.39)	7.30 (1.09)	- 1.740	0.082
Persistência da necessidade	4.25 (1.75)	2.80 (1.65)	- 2.435	0.015

Grupo Controlo 2

Predominância do obstáculo	3.06 (1.19)	4.38 (1.90)	- 2.348	0.019
Persistência da necessidade	3.94 (1.69)	3.06 (2.18)	- 1.708	0.088

No Quadro 1 observa-se diferenças estatisticamente significativa, entre os dois momentos de avaliação para as dimensões do Teste de Frustração, no grupo experimental e no grupo de controlo, excepto para: a) a predominância do obstáculo, no grupo de controlo 1 e; b) a persistência da necessidade, para o grupo de controlo 2. Nestes dois casos observou-se a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de avaliação. Consultando as médias presentes neste mesmo quadro podemos verificar também em que sentido ocorreram essas diferenças, ou seja se do primeiro momento de avaliação para o segundo os valores das dimensões subiram ou baixaram. Podemos verificar então que para o grupo experimental, a predominância do obstáculo final é menor do que a predominância do obstáculo inicial e a persistência da necessidade final é maior do que a persistência da necessidade inicial. Já para o grupo de controlo, acontece precisamente o contrário: a predominância do obstáculo final é maior do que a predominância do obstáculo inicial e a persistência da necessidade final é menor do que a persistência da necessidade inicial.

4.2 Percepção da coesão

A percepção da coesão foi analisada através teste não paramétrico de Wilcoxon, para amostras emparelhadas, com o intuito de averiguar se existiam diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de avaliação, dentro do grupo experimental. O quadro 2 descreve os resultados encontrados nesse mesmo grupo.

Quadro 2 - Diferenças entre os dois momentos de avaliação ao nível da percepção da coesão

Antes	Depois	Wilcoxon	<i>p</i>
-------	--------	----------	----------

	M (DP)	M (DP)	Z	
<hr/>				
Grupo Experimental 1				
Percepção da coesão	26.13 (12.02)	31.87 (11,41)	- 1.422	0.155
Grupo Experimental 2				
Percepção da coesão	26.12 (8.87)	31.24 (8.24)	- 2.176	0.030

O Quadro 2 revela a inexistência de uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, para o grupo experimental 1 e uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação, para o grupo experimental 2. A análise das médias permite verificar que nos dois grupos experimentais, a percepção da coesão final é maior do que a percepção da coesão inicial.

4.3 Expectativas dos participantes em relação ao Programa de Intervenção

4.3.1 Expectativas iniciais dos participantes

No Quadro 3 podemos observar as expectativas que cada participante (do grupo experimental) tinha face ao programa de intervenção antes da sua aplicação. Podem-se observar que as mais referidas pelos participantes foram: “melhor forma de lidar com situações de frustração” com 93.8 % das respostas e ; “melhor forma de lidar com resolução de problemas” com 87.5 % das respostas.

Quadro 3 – Frequências das expectativas dos participantes face ao programa de intervenção

Expectivas participantes	N	%
Melhor forma de lidar com situações de frustração	30	93.8

Melhor forma de lidar com resolução de problemas	28	87.5
Mudança comportamental face a situações de frustração	20	62.5
Melhor forma de lidar com sentimentos	20	62.5
Melhorar relações interpessoais	15	46.9
Melhor forma de lidar com os pensamentos	20	62.5
Auto-entendimento	10	31.2

4.3.2 Expectativas finais dos participantes

Depois da aplicação do programa de intervenção, os participantes foram novamente questionados sobre as suas expectativas relativamente a esse mesmo programa, referindo o que consideravam ter melhorado. As suas respostas, como podemos ver no Quadro 4, foram de encontro às suas expectativas iniciais, sendo referidas mais uma vez em primeiro lugar: a “melhor forma de lidar com situações de frustração” e; “melhor forma de lidar com resolução de problemas”. É também importante referir que 93.8 % dos participantes referiram que o programa os ajudou a “saber mais sobre a problemática da frustração.

Quadro 4 – Frequências das expectativas finais dos participantes face ao programa de intervenção

Expectativas participantes	N	%
Melhor forma de lidar com situações de frustração	32	100
Melhor forma de lidar com resolução de problemas	30	93.8

Mudança comportamental face a situações de frustração	25	78.1
Saber mais sobre a problemática	30	93.8
Melhorar relações interpessoais	10	31.2
Melhor forma de clarificar pensamentos e sentimentos	25	78.1
Auto-aceitação	10	31.2

Tendo em consideração a avaliação final, é possível concluir que as expectativas mais frequentes entre os participantes - “melhor forma de lidar com situações de frustração” e “melhor forma de lidar com resolução de problemas”- foram alcançadas.

Capítulo V – Discussão

Capítulo V - Discussão

Tendo em conta os resultados apresentados anteriormente, neste capítulo terá lugar uma discussão dos mesmos, procurando salientar os seus aspectos mais significativos.

5.1 Tolerância à frustração

5.1.1 Predominância do Obstáculo

Em primeiro lugar iremos abordar a variável predominância do obstáculo. Uma das primeiras conclusões que podemos referir é que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro e o segundo momento de avaliação.

Para além de se saber se as diferenças entre os dois momentos de avaliação são significativas é também crucial saber como variaram esses valores, ou seja se os valores das variáveis subiram ou desceram do primeiro para o segundo momento. Só assim poderemos por à prova a hipótese de : “no final da intervenção, o grupo experimental apresentar maiores níveis de coesão grupal e de tolerância à frustração comparativamente com o momento de avaliação inicial”.

Neste caso verificou-se uma diminuição da predominância do obstáculo em ambos os grupos experimentais. Tal sugere que os participantes que foram submetidos à intervenção se perceberam no final do programa como tendo uma menor tendência para serem dominados por obstáculos associados a frustrações.

Analisando os grupos de controlo verifica-se que no grupo de controlo 1 não se registou uma evolução significativa entre os dois tempos de avaliação. Por sua vez, o grupo de controlo 2 registou um aumento nesta variável no segundo momento de avaliação, o que indica que, particularmente neste grupo, os participantes consideraram ter uma tendência acrescida para se deixarem dominar pelos obstáculos na segunda avaliação. Tal facto pode estar associado a factores somáticos adquiridos (e.g. cansaço);

e a uma exposição exaustiva a situações de frustração Rosenzweig (1951 cit in Kramer, 1959), nomeadamente exames, que ocorreram no final do ano lectivo, altura em que também terminou o programa de intervenção, podendo ser portanto coincidente com o momento final de avaliação. A situação de exames poderá ter sido percepcionada como uma situação mais frustrante para este grupo de controlo por se tratarem de sujeitos finalistas, tendo portanto o resultado dos exames uma maior magnitude na sua vida académica.

Desta forma, podemos referir que a intervenção parece ter sido eficaz a este nível, tendo como comparação os grupos de controlo.

5.1.2 Persistência da Necessidade

Relativamente à persistência da necessidade concluímos também que existem diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro e o segundo momento de avaliação.

Verificou-se um aumento da persistência da necessidade para ambos os grupos experimentais. O que significa que os participantes submetidos à intervenção melhoraram a sua aptidão para resolver os problemas associados às situações de frustração.

Quanto aos grupos de controlo verifica-se que no grupo de controlo 1 verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro e o segundo momento de avaliação. O que significa que neste caso os participantes não melhoraram, mas sim pioraram a sua aptidão para resolver os problemas associados às situações de frustração, o que também pode sugerir cansaço e a uma exposição exaustiva a situações de frustração Rosenzweig (1951 cit in Kramer, 1959), uma vez mais, a realização de exames. Relativamente ao grupo de controlo 2 concluímos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro e o segundo momento de avaliação.

Mais uma vez, podemos referir que a intervenção parece ter sido eficaz a este nível, tendo como comparação os grupos de controlo.

Tendo em conta a análise dos resultados destas duas variáveis podemos concluir que os participantes dos grupos experimentais, no final da intervenção, não se deixam dominar pelos obstáculos que representam as frustrações, tão facilmente e elevaram a sua aptidão para resolver os problemas associados às situações de frustração ou seja, tornaram-se mais tolerantes à frustração.

5.2 Percepção da Coesão

Para esta variável verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro e o segundo momento de avaliação, para o grupo experimental 1, contudo encontra-se evolução positiva do primeiro para o segundo momento, demonstrada através da análise da média da variável.

Para o grupo experimental 2 foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro e o segundo momento de avaliação, indicando a análise da média da variável que a percepção da coesão final é maior que a percepção da coesão inicial.

O que permite concluir que em ambos os grupos do grupo experimental se verificou uma melhoria da percepção da coesão entre os participantes.

Como verificamos, no grupo experimental 1 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro e o segundo momento de avaliação, apesar de se ter encontrado uma evolução positiva, isto pode estar associado ao facto deste grupo ter menos elementos do que o grupo experimental 2, tendo já à partida uma percepção da coesão superior, o que se confirma pelos valores da média da percepção coesão iniciais. Desta forma os valores desta variável subiram, mas como já eram relativamente elevados no primeiro momento de avaliação, a diferença para um segundo momento não foi estatisticamente significativa.

Verificamos assim que para o grupo experimental os valores da percepção da coesão dos participantes aumentaram entre o primeiro e o segundo momento da avaliação, ainda que a amplitude deste aumento apenas tenha sido significativa no grupo experimental 2.

Estes resultados podem ser justificados pelo recurso à intervenção em grupo que segundo Guerra e Lima (2005) funciona como uma excelente terapia e uma boa base para a promoção da coesão, permitindo assim encarar a frustração não como um acontecimento isolado, mas sim um acontecimento comum aos participantes, que pode ser partilhado e trabalhado entre os elementos do grupo. Este tipo de intervenção permite ainda o uso de técnicas que facilitam a criação de um clima afectivo-emotivo, contribuindo para uma experimentação activa e estimulação da emotividade (Manes, 2005).

5.3 Expectativas dos participantes face ao programa de intervenção

Para além dos resultados dos instrumentos de avaliação, é também pertinente ter em consideração o feedback dos participantes sobre as mudanças que estes perceberam em si mesmos, porque ainda que não tenha sido alvo de análise qualitativa, não deixa de ser indicador da eficácia da intervenção.

É também importante fazer uma referência às expectativas dos participantes relativamente ao programa de intervenção. Na verdade as suas expectativas finais foram de encontro às suas expectativas iniciais, sendo referidas mais uma vez em primeiro lugar: a “melhor forma de lidar com situações de frustração” e; “melhor forma de lidar com resolução de problemas”. Salientando-se também que 93,8 % dos participantes referiram que o programa os ajudou a “saber mais sobre a problemática da frustração. Isto significa que as mudanças previstas foram percebidas e alcançadas, o que contribui para o sucesso da intervenção.

Este facto pode ser justificado pela intervenção grupal, que como defende Yalom (1995) promove a coesão, o treino de competências sociais, a estimulação da reflexão e a clarificação de sentimentos. Este autor refere também que o grupo funciona muitas vezes como uma micro-sociedade, o que permite que os membros do grupo treinem num contexto aproximado à realidade, competências de relação. Outro aspecto a salientar é que, o grupo ao ser constituído por mais pessoas, favorece a aprendizagem de competências sociais, entre as quais podemos incluir a tolerância à frustração. O grupo coloca também várias pessoas em interacção, podendo vulgarmente existir tentativas de liderança e algumas alianças entre os membros (mais ainda quando falamos num grupo

natural, como é a turma, pois funciona com grupo mesmo num contexto fora da intervenção), podendo este aspecto criar situações de frustração a serem geridas no contexto de grupo.

Capítulo VI - Conclusão

Capítulo VI - Conclusão

Depois da discussão dos resultados obtidos é pertinente salientar algumas conclusões, sobre os mesmos.

Uma das conclusões mais relevantes que podemos retirar é que os participantes do grupo experimental elevaram a sua tolerância à frustração, o que não se verificou no grupo de controlo. Também concluímos que para o grupo experimental, os valores da percepção da coesão dos participantes foram mais elevados no momento final de avaliação.

Estes dados vão no sentido da confirmação das hipóteses 1 segundo a qual considerámos que, no final da intervenção, os grupos experimentais apresentariam níveis mais elevados coesão grupal (comparativamente com o momento de avaliação inicial) e de tolerância à frustração comparativamente com o momento de avaliação inicial, e com o grupo de controlo.

A hipótese 2, que equacionava a possibilidade de uma maior coesão grupal poder favorecer o aumento da tolerância à frustração, parece encontrar algum fundamento de acordo com os resultados obtidos, na medida em que um dos grupos experimentais verificou um aumento significativo da tolerância à frustração mas não um aumento significativo da coesão. Especificamente, o facto deste grupo já ter uma coesão elevada num momento inicial, a par ainda assim, de uma evolução positiva com a intervenção, deixam em aberto a possibilidade destas variáveis se relacionarem positivamente.

O poderá também indicar que os objectivos desta investigação foram atingidos, ou seja, verificaram-se diferenças significativas, ao nível da tolerância à frustração entre os dois momentos de avaliação; os participantes entenderam o que é a frustração; aprenderam formas mais adaptadas de lidar com a frustração e desenvolveram as suas competências sociais.

Genericamente, estes resultados sustentam a eficácia da intervenção realizada. Como já foi referido anteriormente a pesquisa de artigos, efectuados em fontes como MEDLINE, PsycINFO e PsycARTicles, não encontrou nenhuma investigação realizada especificamente no âmbito da tolerância à frustração em contexto interpessoal, com

base na intervenção psicológica em grupo. Assim sendo, este estudo constitui um contributo para a investigação e a intervenção neste domínio.

Outra limitação a assinalar é o reduzido tamanho da amostra, associado ao curto período de tempo para a realização desta investigação, e a não representatividade da mesma. Pode-se também assinalar como limitação, a aplicação do questionário de percepção de coesão apenas aos grupos experimentais e não aos grupos de controlo, uma vez que, o que se pretendia era comparar as variáveis: percepção de coesão e tolerância à frustração no grupo experimental. Ainda como limitações, apresentamos: poucos instrumentos de avaliação; encontrando-se o da coesão com o estudo de adaptação ainda em curso; o design do estudo não permitir aprofundar mais relação entre tolerância à frustração e coesão; e ainda coesão ser uma medida grupal e tolerância à frustração uma medida individual.

No sentido de procurar ultrapassar estas limitações, sugere-se para futuras intervenções o recurso a amostras com número superior e de preferência representativas da população. Também poderá ser benéfico para comparação de resultados, aplicar este mesmo programa de intervenção a outras turmas do mesmo estabelecimento de ensino e a turmas de outros estabelecimentos de ensino. E ainda aplicar o questionário de percepção de coesão aos grupos experimental e de controlo, para confirmar os resultados.

Finalmente sugere-se a realizações de um estudo de *follow-up*, para verificar se as alterações encontradas se mantêm, para que futuramente se possam elaborar planos de intervenção em grupo adequados que contemplem a tolerância à frustração.

Referências Bibliográficas

- Abreu, J. L. (1992). *O Modelo do psicodrama moreniano*. Coimbra: Psiquiatria Clínica.
- Alcántara, J. A. (1991). *Como educar a auto-estima*. (1.^a ed.). Lisboa: Plátano.
- Anderman, L., & Kaplan, A. (2008). The role of interpersonal relationships in student motivation: introduction to the special issue. *The Journal of Experimental Education*, 76 (2), 115-119.
- Baxter, L. (1988). A dialectical perspective on communication strategies in relationship development. In S. Duck (Ed.), *Handbook of personal relationships: theory, research and interventions* (pp. 257- 273). New York: John Wiley & Sons.
- Bertcher, H. J. (1994). *Group participation: techniques for leaders and members* (2nd Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bollen, K. A., & Hoyle, R. H. (1990). Perceived cohesion: A conceptual and empirical examination. *Social Forces*, 69 (2), 479-504.
- Born, M. (2003). *Psicologia da delinquência*. Lisboa: Climepsi.
- Branco, A. V. (2004). *Competência emocional*. Coimbra: Quarteto.
- Brandes, D., & Phillips, H. (1977). *Manual de jogos educativos: 140 jogos para professores e animadores de grupos*. Lisboa: Moraes Editores.
- Cappella, J. (1988). Personal relationships, social relationships and patterns of interaction. In S. Duck (Ed.), *Handbook of personal relationships: theory, research and interventions* (pp. 325- 359). New York: John Wiley & Sons.
- Carr, D. (2005). Personal and interpersonal relationships in education and teaching: a virtue perspective. *British Journal of Educational Studies*, 53 (3), 255-271.
- Ceítíl, M. (2004). *Sociedade, gestão e competências: novas dinâmicas para o sucesso das pessoas e das organizações*. (1.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Clark, M., Fitness, J., & Brissette, I. (2001). Understanding people's perceptions of relationships is crucial to understanding their emotional lives. In G. Fletcher, & M. Clark (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: interpersonal processes* (pp. 253- 278). Oxford: Blackwell Publishers.

Detry, B., & Fonseca-Castro, M. S. L. (1990). *O teste de frustração de S. Rosenzweig: forma adultos*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Dryden, W., & Hill, L. K. (1993). *Innovations in rational emotive therapy*. California: Sage Publications.

Duck, S. (1991). *Understanding relationships*. New York: The Guilford Press.

Duck, S. (1994). *Meaningful relationships: talking, sense, and relating*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Ehrensaft, M. (2005). Interpersonal relationships and sex differences in the development of conduct problems. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8 (1), 39- 63.

Fachada, M. O. (1998). *Psicologia das relações interpessoais: 1º volume* (2.^a ed.). Lisboa: Rumo.

Fachada, M. O. (2000). *Psicologia das relações interpessoais: 2º volume* (3.^a ed.). Lisboa: Rumo.

Fox, S., & Spector, P. (1999). A model of work frustration- aggression. *Journal of Organizational Behaviour*, 20, 915-931.

Free, M. (1999). *Cognitive therapy in groups. Guidelines and resources for practice*. Chichester: John Wiley & Sons.

Ginsburn, G. (1988). Rules, scripts and prototypes in personal relationships. In S. Duck (Ed.), *Handbook of personal relationships: theory, research and interventions* (pp. 23- 39). New York: John Wiley & Sons.

Glória, J. (1981). Frustração e agressão I – o leito de procusta: a hipótese frustração-agressão. *Psicologia*, 11 (4), 265-284.

- Guerra, M. P. & Lima, L. (2005). *Intervenção psicológica em grupos em contextos de saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Harrington, N. (2005). It's too difficult! Frustration intolerance beliefs and procrastination. *Personality and individual differences* 39, 873-883.
- Harrington, N. (2006). Frustration intolerance beliefs: their relationship with depression, anxiety, and anger, in a clinical population. *Cognitive Therapy Research*, 30, 699-709.
- Hartup, W. (1986). On relationships and development. In W. Hartup, & Z. Rubin (Eds.), *Relationships and development* (pp. 1- 26). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Henna, E., Zilberman, M., Gentil, V., & Gorenstein, C. (2008). Validity of a frustration-induction procedure. *Rev Bras Psiquiatr*, 30 (1), 47- 49.
- Hinde, R. (1997). *Relationships: a dialectical perspective*. London: Psychology Press.
- Jones, C. (2007) Enterprise education: the frustration of a pure contest. *Education + Training*, 49 (8/9), 596-604.
- Jones, L. (1954). Frustration and stereotyped behavior in human subjects. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 6 (1), 12-20.
- Joyce-Moniz, L. (2005). *A modificação do comportamento. Teoria e pratica da psicoterapia e psicopedagogia comportamental*. Lisboa : Livros Horizonte.
- Kenny, D. (1994). Using the social relations model to understand relationships. In R. Erber, & R. Gilmour (Eds.), *Theoretical frameworks for personal relationships* (pp. 111-127). Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kramer, C. (1959). *La frustration: une étude de psychologie différentielle*. Neuchatel : Delachaux & Niestlé.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.

- Levinger, G. (1994). Figure versus ground: micro- and macroperspectives on the social psychology of personal relationships. In R. Erber, & R. Gilmour (Eds.), *Theoretical frameworks for personal relationships* (pp. 1- 28). Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lewin, K. (1997). *Resolving social conflicts: field theory in social science*. Washington DC: American Psychological Association.
- Lopes, J. A., Rutherford, R. B., Cruz, M. C., Mathror, S. R., & Quinn, M. M. (2006). *Competências sociais: aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilibrios.
- Maisonneuve, J. (1967). *A dinâmica dos grupos*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Manes, S. (2005). *83 Jogos psicológicos para a dinâmica de grupos: um manual para psicólogos, professores, operadores sociais, animadores*. Lisboa: Paulus.
- Marra, M. M. (2004). *O agente social que transforma: o sociodrama na organização de grupos*. São Paulo: Ágora.
- Martinez, L. F., & Ferreira, A. I. (2008). *Análise de dados com spss: Primeiros passos* (2.^a ed.). Lisboa: Escolar Editora.
- Mcadams, D. (1988). Personal needs and personal relationships. In S. Duck (Ed.), *Handbook of personal relationships: theory, research and interventions* (pp. 7- 22). New York: John Wiley & Sons.
- Mccann, T., & Baker, H. (2001). Mutual relating: developing interpersonal relationships in the community. *Journal of Advanced Nursing*, 34 (4), 530-537.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behavior modification: an integrative approach*. London: Plenum Press.
- Minicucci, A. (1987). *Técnicas do trabalho de grupo*. São Paulo: Editora Atlas.
- Montgomery, B. (1988). Quality communication in personal relationships. In S. Duck (Ed.), *Handbook of personal relationships: theory, research and interventions* (pp. 343-366). New York: John Wiley & Sons.

Moreira, P. (2005). *Eu decido: resolução de problemas e tomada de decisões*. Porto: Porto Editora.

Moreira, P. (2005). *Para uma prevenção que previna*. (4.^a ed.). Coimbra: Quarteto.

Moreira, P. (2007). *Aventura dos sentimentos e dos pensamentos: diferenciação emocional, cognitiva e comportamental*. Porto: Porto Editora.

Morris, K. T., & Kanitz, H. M. (1975). *Rational-emotive therapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Moser, G. (1994). *Les relations interpersonnelles*. (1.^a ed.). Paris: Puf.

Negreiros, J. (2001). *Delinquências juvenis: trajetórias, intervenções e prevenção*. Lisboa: Editorial Notícias.

Osório, L. C. (1986). *Grupoterapia hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Queirós, A. A. (1999). *Empatia e respeito*. Coimbra: Quarteto.

Rabinowitz, S., Melamed, S., Feiner, M., Weisberg, E., & Ribak, J. (1996). Hostility and hearing protection behavior: the mediating role of personal beliefs and low frustration tolerance. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1 (4), 375-381.

Ribeiro, J. L. P. (2007). *Metodologia de investigação em psicologia e saúde*. Porto: Legis Editora.

Rose, S. (1998). *Group therapy with trouble youth. A cognitive-behavioral interactive approach*. New York: Sage Publications.

Shechtman, N., & Horowitz, L. (2006). Interpersonal and noninterpersonal interactions, interpersonal motives, and the effect of frustrated motives. *PSPB*, 32 (8), 1126-1139.

Siegel, S. (1977). *Estatística não paramétrica para as ciências do comportamento*. São Paulo: McGraw-Hill.

Treptow, M., Burns, M., & Mccomas, J. (2007). Reading at the frustration, instructional, and independent levels: the effects on students' reading comprehension and time on task. *School Psychology Review*, 36 (1), 159-166.

Trower, P., Casey, A., & Dryden, W. (1991). *Cognitive-behavioural counselling in action*. London: Sage Publications.

Vopel, K. W. (1997). *Juegos de interacción para adolescentes, jóvenes y adultos: motivación, confianza, sinceridad*. Madrid: Editorial CCS.

Wiertsema, H. (1993). *100 jogos de movimento*. (1.^a ed.). Rio Tinto: Asa.

Yalom, I. D. (1995). *Theory and practice of group psychotherapy*. (4.^a ed.). New York: Basic Books.

Anexos

Anexo A

Teste de Frustração de S. Rosenzweig (Detry &
Fonseca- Castro, 1990)

Anexo B

Questionário de Percepção de Coesão **(Bollen & Hoyle, 1990, adaptação em curso** **por Guerra e Torres)**

Anexo C

Registo qualitativo das expectativas dos **participantes**

Anexo D

Técnicas utilizadas no programa de **intervenção**

Grupo 7

Descrição: Os alunos caminham (não devem caminhar em grupo) pela sala procurando ocupar o espaço disponível ao som de uma música animada. A certa altura a música para e a psicóloga diz, por exemplo: “Grupo 3”. Os alunos devem formar o mais rapidamente possível grupos de três elementos, recebendo algumas instruções em seguida. À medida que os grupos se vão formando são fornecidas algumas instruções como:

- Dizer o nome;
- Dizer Idade;
- Dar um aperto de mão;
- Dizer de onde vem;
- Dizer qual a sua actividade preferida;
- Dizer quem mais admiram;
- Encontrar afinidades entre os elementos do grupo;
- Posar como para uma fotografia.

Após realizarem as instruções a música recomeça e os alunos voltam a circular pela sala. A actividade é repetida várias vezes indicando-se grupos de tamanho diferente. Existe uma excepção: se a psicóloga disser “ Grupo 7”, em vez de formarem grupos os alunos devem baixar-se o mais rapidamente possível.

Guião de relaxamento

Exercício de relaxamento muscular progressivo:

Em primeiro lugar são apresentadas as regras de realização do exercício:

- Devem fazer exactamente o que eu vou dizer;
- Devem esforçar-se por fazer o melhor possível aquilo que eu vou dizer;
- Devem prestar atenção ao que acontece no vosso corpo;
- Devem praticar este exercício. Quanto mais praticarem mais relaxadas e melhor se vão sentir.
- Alguma pergunta?

E posteriormente as instruções:

- Sentem-se o mais confortável que puderem, encostem-se bem, apoiem os pés no chão e deixem os braços caídos ao longo do corpo e apoiados nas coxas.
- Agora fechem os olhos e não os abram até eu dizer. Lembrem-se de seguir as minhas instruções, concentrem-se e prestem atenção ao vosso corpo.

Processo de relaxamento para 7 grupos musculares:

Braço dominante: (Instruções de contracção)

- Gostaria que focassem a vossa atenção nos músculos dos vossos bíceps, mão e braço dominante.

- Quando disser agora, vou pedir-lhes que contraíam esses músculos, erguendo o braço à vossa frente, dobrando os cotovelos num ângulo de 45 graus e fechando os punhos.
- Agora...
- Sintam a tensão na mão, braço e bíceps.
- (manter a contracção durante 5-7 segundos)
- Braço dominante: (Instruções de Relaxamento)
- Abram o punho e deixem cair o braço ao longo do corpo;
- Relaxem...
- Reparem na diferença entre tensão e relaxamento.
- Focalizem as sensações nesses músculos à medida que ele vai ficando mais e mais relaxado.
- (manter durante 30-40 segundos)

Braço dominante: (Instruções de Relaxamento)

- Abram o punho e deixem cair o braço ao longo do corpo;
- Relaxem...
- Reparem na diferença entre tensão e relaxamento.
- Focalizem as sensações nesses músculos à medida que ele vai ficando mais e mais relaxado.
- (manter durante 30-40 segundos)

Repetir as instruções para o braço não dominante.

Face (Instruções de Contração)

- Vamos agora passar para todos os músculos do rosto.
- Quando eu disser agora, vou pedir-lhes que contraiam esses músculos, levantando as sobrancelhas, franzindo o nariz, cerrando os dentes e puxando os cantos da boca para trás.
- Agora...
- Sintam a tensão através de toda a área facial...
- (manter durante 5-7 segundos)

Face (Instruções de Relaxamento)

- Podem parar de contrair os músculos;
- Relaxem...
- Deixem toda a tensão sair...
- Reparem no que acontece à medida que os músculos vão ficando cada vez mais relaxados...
- (manter durante 30-40 segundos)

Pescoço e garganta (Instruções de Contração)

- Vamos focar agora a vossa atenção nos músculos do pescoço e da garganta.

- Quando eu disser agora, vou pedir que contraíam esses músculos, puxando o queixo para o peito mas sem deixar tocar no peito.
- Agora...
- Apreciem a tensão nesses músculos.

Pescoço e garganta (Instruções de relaxamento)

- Podem parar;
- Relaxem...
- Reparem como é a sensação, à medida que os músculos vão ficando mais e mais relaxados...
- (manter durante 30-40 segundos)

Peito, ombros, parte superior das costas e abdômen (instruções de contracção)

- Focalizem-se agora nos músculos do peito, ombros, parte superior das costas e abdômen.
 - Quando eu disser agora, vou pedir-lhes que contraíam estes músculos, inspirando bem fundo, prendendo a respiração, puxando as omoplatas uma de encontro à outra, e ao mesmo tempo ponham o estômago duro.
 - Agora...
 - Sintam a tensão no peito, ombros, parte superior das costas e estômago...
- (manter durante 5-7 segundos).

Peito, ombros, parte superior das costas e abdómen (instruções de relaxamento)

- Relaxem...
- Descontraíam..
- Reparem como esses músculos estão agora, comparando com o que se passava anteriormente...

(manter durante 30-40 segundos)

Perna dominante (instruções de contracção)

- Vamos passar agora para os músculos da coxa, barriga da perna e pé dominante.
- Quando eu disser agora, vou pedir que contraíam os músculos da perna dominante, levantando ligeiramente a perna da cadeira, enquanto esticam os dedos dos pés e viram o pé para dentro.
- Agora...
- Sintam a tensão através da vossa perna...
- (manter durante 5-7 segundos)
-

Repetir as instruções para a perna não dominante.

Conclusão

- Ok... Agora já relaxamos os músculos dos braços e mãos, deixem que eles continuem a relaxar...

- Relaxamos os músculos da face e do pescoço... continuem a deixar que eles se mantenham profundamente relaxados...
- Relaxamos os músculos das pernas e pés... deixem que esses músculos se mantenham profunda e completamente relaxados...
- Agora vou começar a contar de trás para a frente, de 4 até 1.
- Quando eu disser 4 comecem a mexer as pernas e pés. Ok 4
- Quando eu disser 3 podem mexer os braços e as mãos... ok, 3
- Quando eu disser 2 mexam a face e o pescoço...
- Quando eu disser 1 abram os olhos...1

Situações-problema

Situação 1

- Os teus amigos vão a uma festa à noite. E também foram convidadas, mas os vossos pais não vos deixam ir.
- O que dizer aos vossos pais?

Situação 2

- Descobres que uma colega anda a dizer mal de ti quando não estás presente.

- Resolves ir falar com ela.

- O que dizer?

Situação 3

- É dia dos namorados. O teu namorado(a) resolve surpreender-te, prepara-te um jantar em sua casa.

- Contudo detestas o prato principal. Não consegues comer.

- O que dizer?

Situação 4

- A tua mãe oferece-te uma peça de vestuário no teu aniversário.

- Contudo detestas a cor que ela escolheu. És incapaz de a usar.

- O que dizer?

Situação 5

- É teu aniversário.

- Contudo o teu melhor amigo esqueceu-se do teu aniversário.

- Falas com ele;

- O que dizer?

Nota: as situações apresentadas nesta sessão procuraram recriar áreas problemáticas identificadas no exercício de auto-análise.

Exercício de auto-reforço

É pedido aos alunos que formem pares e que posicionem frente a frente. A formação destes pares pode ser intencional ou aleatória. Em seguida cada elemento do grupo deve responder às seguintes questões:

- “Que vêes de bom na minha forma de ser?”
- “Que aprecias nesse colega?”

Em seguida deve:

- “Felicitá-lo por alguma coisa.”

Em seguida devem repetir o processo para o outro elemento.

No final ambos devem referir como se sentiram ouvindo os comentários dos colegas.

Depois de todos os alunos terem realizado a tarefa acima descrita foi também pedido à professora que respondesse as estas mesmas questões tendo em conta cada um dos seus alunos, ou seja foi efectuada uma apreciação de carácter positivo da professora sobre cada um dos alunos.

Nota: este jogo foi realizado oralmente e para que toda a turma pudesse ouvir.

Diário pessoal

É pedido aos alunos que escrevam um diário pessoal.

- Devem incluir a data;
- Anotar diariamente uma ou várias boas acções que tenham realizado durante o dia.
Que fiz, onde fiz, quando?

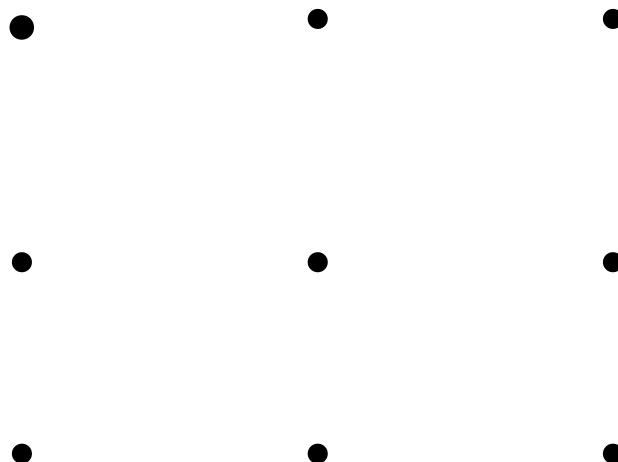
Depois de construído este diário os alunos devem colocar-se em circulo na sala, e cada um lê o seu diário.

Exercícios de empatia

Pede-se aos alunos que formem grupos de 5 elementos. Cada grupo recebe um conjunto de fotocópias que descrevem diversas situações de relações interpessoais. Após a descrição das situações encontramos nessas mesmas folhas várias alíneas que podem corresponder ou não a diversas respostas empáticas para essa mesma situação. Cabe a cada grupo deliberar e escolher quais as opções que correspondem a respostas empáticas.

Depois de seleccionadas essas respostas cada grupo deve partilhar as suas escolhas com os restantes grupos criando-se desta forma um debate sobre as respostas apresentadas.

Dinâmica de cooperação



Pede-se aos alunos que formem grupos de 3 elementos. Em seguida distribui-se a cada grupo uma folha com a estrutura acima apresentada. Pede-se aos grupos que unam os esses pontos com 4 traços, sem levantar o lápis e sem passar sobre um traço já marcado. Os alunos devem colaborar entre si para tentar encontrar uma solução para o problema.

Passeio da confiança

Os participantes formam pares, um dos elementos encontra-se com os olhos vendados e terá que se deixar guiar pelo seu par. Depois invertem-se os papéis, quem estava vendado passa a guiar o companheiro e o que estava a guiar passa a estar com os

olhos vendados. Quem guia terá que ajudar o outro a ultrapassar os obstáculos e quem está com os olhos vendados terá que confiar nas instruções recebidas.

Cair para trás e agarrar

Os participantes formam pares, em seguida devem colocar-se um atrás do outro, a uma certa distância. O sujeito que está à frente deve deixar-se cair para trás e vai ser agarrado pelo companheiro que se encontra à sua retaguarda. Quem cai para trás deve tentar manter-se relaxado. Depois invertem-se as posições e segue-se o mesmo procedimento.

Jogo de grupos de cores

Este jogo implica a formação de pequenos grupos de diferentes cores. Cada participante têm colado na sua testa uma cor, que lhes era desconhecida, e depois, sem falarem, teriam que se juntar aos restantes elementos com a mesma cor.

Situações de Role-Play

Estas Situações de Role-Play coincidem com as situações-problema apresentadas anteriormente.